



**CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO  
EM ADMINISTRAÇÃO  
E GESTÃO EDUCACIONAL**

RESEARCH PATHS  
IN EDUCATIONAL ADMINISTRATION  
AND MANAGEMENT

Cláudia Neves | Susana Henriques | 2023



---

# FICHA TÉCNICA

## TÍTULO

CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL  
RESEARCH PATHS IN EDUCATIONAL ADMINISTRATION AND MANAGEMENT

## AUTORES

Cláudia Neves [Universidade Aberta]

ORCID: [0000-0002-8175-4749](https://orcid.org/0000-0002-8175-4749)

Susana Henriques [Iscte – Instituto Universitário de Lisboa / Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte); Universidade Aberta]

ORCID: [0000-0002-7506-1401](https://orcid.org/0000-0002-7506-1401)

## REVISÃO

Paula Silva

## EDIÇÃO

Universidade Aberta 2023

## PRODUÇÃO

Serviços de Produção Digital da Universidade Aberta

## COLEÇÃO

CIÊNCIA E CULTURA, N.º 26

## ISBN

978-972-674-953-0

## DOI

<https://doi.org/10.34627/uab.cc.26>

---

Este livro é editado sob a Creative Commum Licence, CC BY-NC-SA 4.0  
De acordo com os seguintes termos:  
Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.



# RESUMO

A presente publicação pretende celebrar a produção científica desenvolvida na área da administração e gestão educacional na Universidade Aberta. Reúne um conjunto de trabalhos desenvolvidos nos últimos anos por diplomados do Mestrado de Administração e Gestão Educacional para assinalar as 22 edições do curso celebradas em 2022. São perspectivas diversificadas sobre temas igualmente diversos que ilustram não só a qualidade das dissertações produzidas, como também, a complexidade que envolve a administração educacional. Para fomentar outras perspectivas e experiências noutros contextos que não exclusivamente o da Universidade Aberta, esta publicação acolhe também um artigo da autoria da professora Leonor L. Torres que nos oferece uma reflexão sobre a relevância da formação especializada em administração educacional e os contributos desta formação para a identidade dos diretores e gestores escolares. As atuais coordenadoras do curso fazem, também, um balanço da produção científica realizada no âmbito deste mestrado potenciando os aspetos que o futuro deverá considerar para apostar na melhoria da qualidade desta formação especializada.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Administração e gestão Educacional, Liderança Educacional, Política Educativa, Formação Especializada em Administração Educacional, Investigação em Administração Educacional.

# ABSTRACT

This publication aims to celebrate the scientific production developed in the field of educational administration and management at Universidade Aberta. It gathers a set of papers developed in recent years by graduates of the Master's in Educational Administration and Management to mark the 22nd edition of the programme, celebrated in 2022. They are diverse perspectives on equally diverse themes that illustrate not only the quality of the dissertations produced, but also the complexity involved in educational administration. To encourage other perspectives and experiences in contexts other than Universidade Aberta's, this publication also includes an article by Professor Leonor L. Torres, who offers a reflection on the relevance of specialized training in educational administration and the contributions of this training to the identity of school directors and managers. The current coordinators of the programme also make an assessment of the scientific production carried out in the context of this master's degree, highlighting the aspects that the future should consider in order to improve the quality of this specialized training.

## **KEYWORDS**

Educational Administration and Management, Educational Leadership, Educational Policy, Specialized Training in Educational Administration, Research in Educational Administration.





# ÍNDICE

## **O QUE ESPERAR DESTA PUBLICAÇÃO**

Cláudia Neves & Susana Henriques

### **CAPÍTULO 1**

FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL:  
SEIS APONTAMENTOS REFLEXIVOS

Leonor L. Torres

### **CAPÍTULO 2**

A VOZ DOS ALUNOS DO ENSINO PROFISSIONAL NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS  
Cristina Larguinho, Marta Abelha & Susana Henriques

### **CAPÍTULO 3**

REABERTURA ESCOLAS EM TEMPO DE COVID19: PRÁTICAS INCLUSIVAS EM ESCOLAS DO  
BARLAVENTO ALGARVIO

Ana Rita Alves & Darlinda Moreira

### **CAPÍTULO 4**

DESAFIOS E LIMITAÇÕES ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ESTABELECIMENTO PRISIONAL  
Maria do Carmo Soares de Almeida & Susana Henriques

### **CAPÍTULO 5**

O DIRETOR DE TURMA: UM ATOR ENTRE A UTOPIA E A BUROCRACIA  
Maria Castela Lopes & Cláudia Neves

### **CAPÍTULO 6**

PERCEÇÕES DA MUDANÇA. UM ESTUDO DE CASO EM DUAS ESCOLAS DO MESMO  
AGRUPAMENTO

Fernando Matos & Ana Patrícia Almeida

### **CAPÍTULO 7**

ENVOLVIMENTO PARENTAL: UM ESTUDO NUMA ESCOLA PRIVADA SITUADA NA REGIÃO  
DO ALGARVE

Paula Lourenço & Darlinda Moreira

### **CAPÍTULO 8**

PERCEÇÃO DA COMPLEXIDADE NA LIDERANÇA ESCOLAR DURANTE A CRISE COVID19  
Carlos Silva & Cláudia Neves

### **CAPÍTULO 9**

SER PELAS ARTES: CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO PELA ARTE PARA A MUDANÇA DO CLIMA  
ORGANIZACIONAL

Simão Matos, Ana Patrícia Almeida & Cláudia Neves

## **CAPÍTULO 10**

A GESTÃO DA DIVERSIDADE: CONTRIBUTO DOS ALUNOS DE UM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS NO BARLAVENTO ALGARVIO

Sara Infante & Darlinda Moreira

## **CAPÍTULO 11**

CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL NA UNIVERSIDADE ABERTA

Cláudia Neves & Susana Henriques





## O QUE ESPERAR DESTA PUBLICAÇÃO

**Cláudia Neves** [Universidade Aberta]

ORCID: [0000-0002-8175-4749](https://orcid.org/0000-0002-8175-4749)

**Susana Henriques** [Iscte – Instituto Universitário de Lisboa / Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte); Universidade Aberta]

ORCID: [0000-0002-7506-1401](https://orcid.org/0000-0002-7506-1401)

Esta publicação surge da necessidade de celebrar um marco no desenvolvimento de um dos cursos com maior longevidade e relevância da Universidade Aberta. Na sua 22ª edição em 2022, o Mestrado em Administração e Gestão Educacional formou centenas de estudantes e tem disponíveis no repositório aberto desta Universidade mais de 150 dissertações. As atuais coordenadoras deste curso quiseram, com esta iniciativa, reunir alguns dos estudos mais recentes desenvolvidos por estudantes e seus orientadores. Acreditando que o diálogo e a abertura são pilares fundamentais da investigação e da formação de diretores escolares, quisemos convidar uma especialista com mais de 30 anos de experiência na investigação, formação e lecionação na área da administração educacional, para partilhar a sua perspetiva sobre o papel da investigação nas práticas de administração e gestão educacional.

Esta publicação começa, assim, com o inestimável contributo da professora Leonor L. Torres que congrega na sua reflexão as suas perspetivas de investigadora, docente, gestora e consultora para analisar a relevância da formação especializada em administração educacional e os contributos desta formação para a identidade dos diretores e gestores escolares.

Cristina Larguinho, Marta Abelha e Susana Henriques inauguram os temas desenvolvidos no âmbito das dissertações do mAGE, dando voz aos alunos do Ensino Profissional e procurando identificar e refletir sobre as causas, e possíveis soluções, que possam contribuir para a melhoria das taxas de conclusão e para a diminuição do abandono escolar neste tipo de ensino num Agrupamento de Escolas da Lezíria.

Um pouco mais a sul de Portugal, na zona do Barlavento Algarvio, Ana Rita Alves e Darlinda Moreira são autoras de um estudo sobre a manutenção e fortalecimento da educação inclusiva em situações de calamidade, designadamente na crise pandémica e, em possíveis crises futuras, tendo como foco a articulação do ensino inclusivo com as medidas de mitigação às infeções do Sars-CoV-2.

Também sobre o tema da inclusão, mas agora em contexto prisional, Maria do Carmo

Soares de Almeida e Susana Henriques, apresentam-nos um estudo de caso cujo propósito foi a descrição e a interpretação de uma realidade particular, a educação de pessoas privadas da liberdade, realidade esta sujeita a um forte controle relacionado com o cumprimento de regras e de procedimentos, para além de se debater com fracos recursos financeiros, físicos e tecnológicos limitando a ação educativa. Analisar o impacto das lideranças escolares nestes contextos é a proposta deste artigo.

Qual o papel do diretor de turma, enquanto gestor e líder intermédio numa organização complexa, caracterizada pela diversidade social, geográfica, cultural e étnica dos seus atores, assim como pelas constantes mudanças introduzidas na educação é a questão trazida por Maria Castela Lopes e Cláudia Neves. Na investigação apresentada procurou obter-se a perceção dos diretores de turma sobre o seu papel na complexidade da organização escolar.

Fernando Almeida e Ana Patrícia Almeida são autores do sexto capítulo que sistematiza um estudo onde se procurou identificar os principais fatores que determinam as reações dos indivíduos de uma organização escolar portuguesa às iniciativas de mudança e avaliar se aqueles são influenciados pelas perceções da liderança e do clima organizacional.

Voltando ao Barlavento Algarvio, Paula Lourenço e Darlinda Moreira apresentam um estudo realizado no âmbito do envolvimento parental numa escola privada da região do Algarve. O estudo centra-se na análise das perspetivas das famílias do 2.º ciclo sobre as práticas de envolvimento parental implementadas através de um projeto, verificando o impacto positivo do mesmo na relação entre a escola e a família.

No oitavo capítulo, a COVID-19 voltou a ser o tema estudado por Carlos Pais Silva e Cláudia Neves, desta vez centrando-se na análise dos processos educativos neste período recorrendo à matriz da Teoria da Complexidade e identificando características da Complexidade na ação de liderança através da realização de entrevistas a líderes escolares.

Entender a importância do clima organizacional no cumprimento da missão da escola, e aferir se o reforço da educação pelas artes, materializada através de um programa de expressão artística e emocional pode contribuir de forma positiva para a melhoria do clima organizacional foi o objetivo do estudo da autoria de Simão Matos, Ana Patrícia Almeida e Cláudia Neves e pode ser lido no capítulo 9.

Sara Infante e Darlinda Moreira propõem-nos uma análise com base na perspetiva dos alunos estrangeiros e o trabalho desenvolvido pelas lideranças de um Agrupamento de Escolas, relativamente à forma como são recebidos, acompanhados e integrados. Pretenderam, neste estudo, conhecer as propostas de atividades sugeridas pelos referidos

alunos, para melhorar o acolhimento e acompanhamento de novos alunos estrangeiros no Agrupamento e dar resposta à grande diversidade cultural que se faz sentir no Agrupamento de Escolas.

Finalmente, e em jeito de conclusão, o último capítulo deste livro é da autoria das atuais coordenadoras do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, Susana Henriques e Cláudia Neves. Neste artigo, desenvolve-se um mapeamento de um caminho de um curso com mais de 20 anos, e identificam-se os momentos importantes de política educativa portuguesa nestas duas décadas, nomeadamente no que respeita à administração e gestão das escolas em Portugal. Neste mapeamento e análise das dissertações produzidas neste mestrado da Universidade Aberta são também identificados os temas e as preocupações dos atores envolvidos na realidade das escolas portuguesas, nas últimas duas décadas e dão-se a conhecer vivências profissionais, a partir de diferentes níveis de análise, que contribuem, em grande medida, para o enriquecimento do campo disciplinar da administração e gestão educacional.

#### *IMPACTOS DA FORMAÇÃO NA VOZ DOS ESTUDANTES*

À medida que reunimos os trabalhos dos estudantes que integram esta publicação, um sentimento de curiosidade levou-nos a interpelá-los, anos depois da sua formação concluída, sobre os motivos, as expectativas e os impactos do mestrado nas suas vidas. Voltámos a abordá-los colocando-lhes quatro questões:

O que foi que o levou a escolher este mestrado?

As suas concepções, as suas ideias, sobre gestão e liderança em educação mudaram depois de frequentar este curso?

Quais foram as grandes aprendizagens que obteve com este mestrado e que tiveram impactos no desenvolvimento do seu trabalho na escola?

As aprendizagens e competências que realizou neste curso, na sua opinião, tiveram mais impacto a nível pessoal ou profissional?

Os estudantes autores de capítulos desta publicação responderam ao nosso desafio. As suas respostas, embora não surpreendentes, não deixam de ser uma interessante oportunidade de reflexão e estímulo para o desenvolvimento de melhores práticas de formação especializada para os estudantes futuros.

Relativamente às razões de escolha deste mestrado em particular, as respostas centram-se maioritariamente no interesse em concorrer a cargos diretivos, na necessidade de aprofundar conhecimentos sobre a liderança, administração e gestão escolar tendo como

finalidade um maior desenvolvimento pessoal e profissional. Além disso salientam, aspetos que se prendem com o objetivo de,

poder conhecer melhor o meio. Acreditava que a escola, sobretudo no contexto das lideranças, não era lugar de um único pensamento, resultante da congregação de ideias de grupo muito seletivo de pessoas. Considerei, inicialmente, como um grande desafio: entender o que menos se vê na escola, mas que, paradoxalmente, todos têm uma opinião.

À questão sobre a alteração de ideias e concepções sobre a administração escolar e liderança depois da realização do mestrado, obtivemos respostas que indicam mudanças no sentido de uma maior capacidade de reflexão sobre as ações e o impacto destas ações nos elementos da organização educativa. Destacamos um aspeto, também, marcante nos testemunhos recolhidos e que diz respeito ao facto do curso ter sido realizado a distância e de os estudantes manifestarem grande satisfação nas dimensões muitas vezes mal percebidas neste modelo de ensino. Como ilustra o excerto seguinte, a possibilidade de interação e diálogo no ambiente virtual de aprendizagem possibilitou discussões, debates e atividades colaborativas que enriqueceram perspetivas e pontos de vista.

O trabalho desenvolvido nas sessões eLearning também possibilitaram a realização de uma discussão coletiva, com o confronto de diferentes pontos de vista e a partilha de diferentes experiências individuais. Esta forma de trabalhar impeliu-nos a pesquisar sobre as temáticas da liderança e da gestão no sistema de ensino português, mas também nos proporcionou o conhecimento de outras experiências já investigadas e estudadas pelo mundo fora. A discussão em grupo foi facilitadora e promotora destes momentos e, concomitantemente, fomos levados a olhar para as percepções já adquiridas segundo novas perspetivas que acabaram por nos abrir novos horizontes para o desenvolvimento pessoal e profissional, inclusive no que se refere ao papel do professor na sala de aula e no trabalho de equipa com outros colegas.

Um outro aspeto referido que nos chamou a atenção, prendeu-se com o facto deste curso ter possibilitado uma abertura de horizontes que quebrou algumas ideias pré-concebidas sobre a realidade da administração e gestão educacional. Este é um dos maiores desafios para quem coordena, orienta e leciona cursos nesta área. Os estudantes, na sua quase totalidade, têm muita experiência em cargos de gestão escolar, o que significa que vêm munidos de um conjunto de ideias pré-concebidas e referências de natureza normativa e legislativa muito forte. Desconstruir estas ideias pré-concebidas e alterar o entendimento sobre o carácter estático dos normativos legais de forma a sensibilizar estes estudantes para

perspetivas de entendimento da realidade educativa de forma complexa e imprevisível, que exige atitudes reflexivas, de descoberta e incerteza, assume-se como um dos primeiros desafios para professores e orientadores. O facto dos discursos diretos que recolhemos evidenciarem alterações de crenças e atitudes é um incentivo muito significativo para quem tem a função de orientar e coordenar estes estudantes em percursos formativos especializados.

Muitas vezes confiamos demasiado no pensamento intuitivo que temos sobre as coisas. Não nos damos conta de que grande parte das vezes, esse mesmo tipo de pensar é um pouco traiçoeiro. Estamos cansados, e o nosso cérebro, vítima desse estado, virado para o modo sobrevivência, guarda a energia para tarefas, das quais não temos o controlo absoluto. Confia na sua experiência empírica para a seleção dessas respostas. O problema é que essa experiência não significa racionalidade. Parar para pensar, é efetivamente uma necessidade absoluta para manter a nossa sanidade relacional e profissional. O Mestrado permitiu-me isso. Parar. Parar para pensar. Mas pensar a sério!

Procurámos, nesta breve síntese de questões formuladas aos estudantes que concluíram o mAGE e cujos capítulos integram este eBook, saber ainda quais as aprendizagens que conseguem distinguir como adquiridas depois do curso e os impactos destas no seu quotidiano profissional nas instituições onde trabalham. As dimensões mais destacadas relacionam-se com as temáticas de Liderança e de Relações Interpessoais, e o entendimento de que a liderança para a mudança se faz através de um processo de contínua aprendizagem e (re)construção. A fundamentação de pontos de vista e de abordagens é outro aspeto salientado, bem como a importância do desenvolvimento do processo investigativo durante a dissertação.

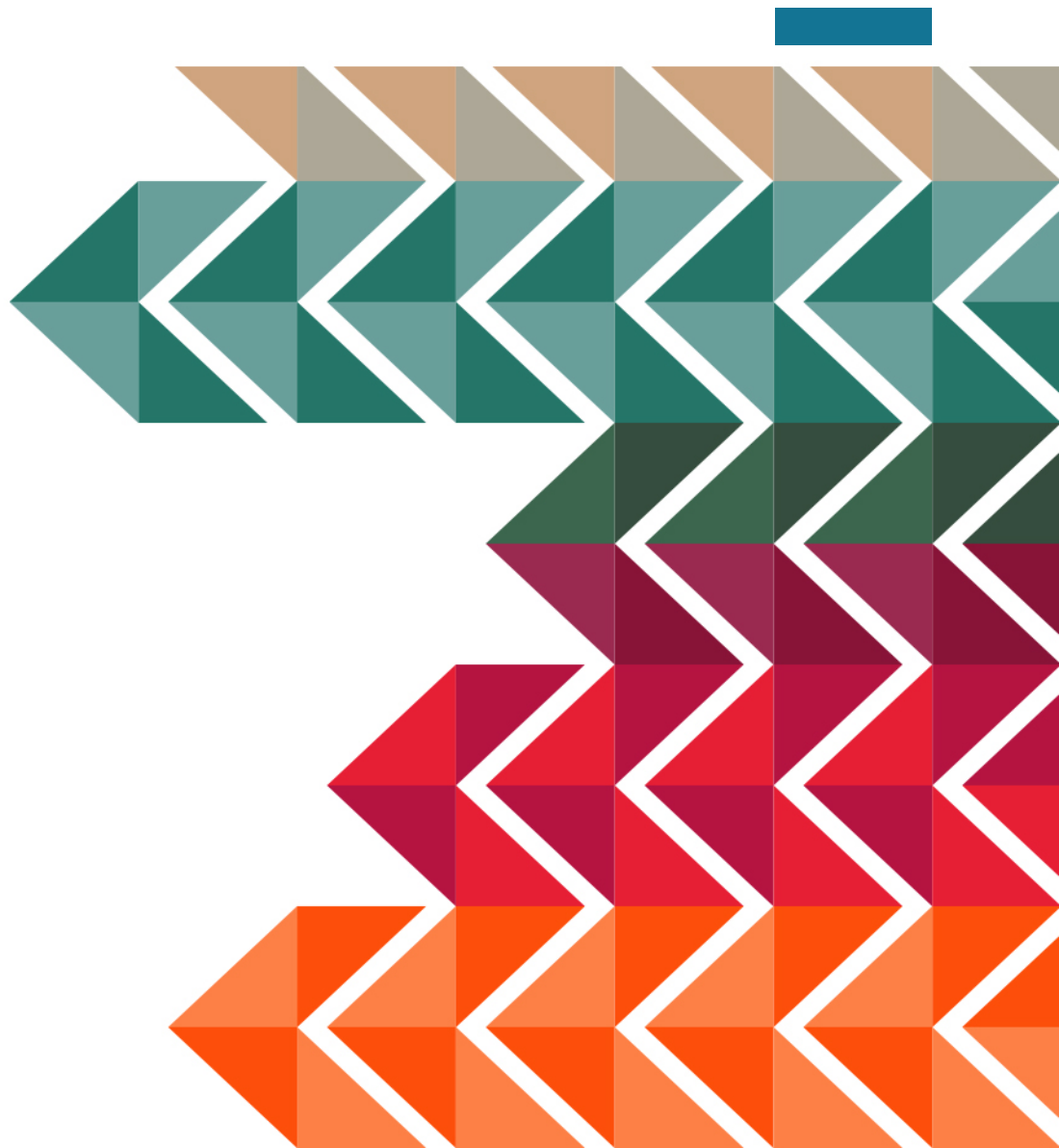
Liderança é reunir para construir. Foi isso que aprendi.

Finalmente, quisemos saber se as aprendizagens e as competências adquiridas neste curso tiveram impactos mais sentidos ao nível pessoal ou profissional. Das respostas obtidas depreendemos que o movimento foi duplamente equilibrado. Os estudantes referem que evoluíram pessoal e profissionalmente na mesma medida.

Um pouco de cada. Arriscar-me-ia a referir que em doses similares. A nível pessoal, não foi possível ignorar a minha proveniência e a minha paixão. Como tal, o trabalho base da minha dissertação, gerou um índice de positividade e segurança. A minha atividade profissional, obviamente, não ficou indiferente a esse capital. Sem me dar conta, respondi à questão. É verdade: um pouco de cada, ou melhor, as duas dimensões misturam-se sem nos darmos conta.

Feito este balanço, resta-nos agradecer a estes estudantes a partilha de um processo de construção que nos permitiu, também, desenvolver novas perspetivas, novas abordagens e chegar a novas leituras da realidade da administração e gestão educacional. O mAGE apresenta, nesta coletânea de capítulos elaborados a partir de dissertações realizadas a partir de 2020, e complementada pela análise temática de todas as dissertações disponíveis no Repositório Aberto e disponíveis desde 2005, uma identidade construída assente na investigação de estudantes e docentes. Deste modo, dá-se conta de uma produção científica que, situando-se no campo da Administração e Gestão Educacional, é abrangente, diversificada, complexa em que se procuram caminhos e pistas de solução para as dúvidas, as dificuldades, os desafios, etc. que se enfrentam nas Escolas atuais. Ao mesmo tempo, esta organização constituiu uma oportunidade de reflexão crítica sobre um percurso que se pretende continuar, mantendo e melhorando os padrões de qualidade. Trata-se, pois, de uma obra da qual, em síntese, se pode esperar uma leitura agradável para todos os que têm interesse sobre o campo da Administração e Gestão Escolar. Ao mesmo tempo que se constitui como um instrumento relevante para estudantes, investigadores e docentes neste campo científico. Desejamos, pois, boas leituras!

# CAPÍTULO 1





# FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL: SEIS APONTAMENTOS REFLEXIVOS

Leonor L. Torres [CIEd, Universidade do Minho]  
ORCID: [0000-0003-4316-4462](https://orcid.org/0000-0003-4316-4462)

## A FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL: UM OLHAR DE DENTRO

Refletir sobre a relevância da formação especializada em Administração Educacional parece, num primeiro relance, um exercício tão dispensável quanto extemporâneo. Afinal, o desempenho de cargos de administração, direção e gestão escolares requer, sem qualquer margem de discórdia, amplos conhecimentos e competências dificilmente adquiridas apenas pela experiência profissional. Basta pensarmos na complexidade intrínseca das organizações escolares portuguesas, decorrente da constituição de agrupamentos escolares de grande dimensão e sofisticação, para imaginar as exigências de exercício da gestão e liderança escolar. Mesmo sendo aparentemente óbvia a relevância da formação especializada em Administração Educacional, até porque legalmente obrigatória para o desempenho de determinados cargos, tal não dispensa refletir sobre os seus efeitos (manifestos e latentes, inesperados e perversos) ao nível da atuação profissional. Quais os contributos desta formação para o exercício das diversas funções de direção, gestão e liderança das escolas e agrupamentos de escolas? Será que a formação especializada se reverte no desenvolvimento de um dado perfil profissional de professor e gestor? Por outras palavras, constitui a formação especializada em Administração Educacional um fator importante na construção da identidade profissional dos atuais diretores e gestores escolares?

Tendo como pano de fundo estas questões, procura-se refletir sobre as especificidades da formação pós-graduada em Administração Educacional em Portugal e o modo como esta pode orientar e informar a intervenção profissional. A abordagem aqui desenvolvida privilegia um registo analítico e reflexivo, produzido a partir de um *olhar de dentro* ancorado em vários pontos de vista: i) a *perspetiva de docente*, há cerca de 30 anos, da área de especialização de Mestrado em Administração Educacional na Universidade do Minho (e atualmente coordenadora); ii) a *perspetiva de investigadora* neste campo científico; iii) a *perspetiva de orientadora* científica de inúmeras dissertações de mestrado e teses de doutoramento nesta área; iv) a *perspetiva de consultora* de algumas organizações

escolares; e ainda, v) a *perspetiva de gestora* numa instituição de ensino superior. O cruzamento destes cinco ângulos de abordagem abriu caminho à exploração de algumas pistas reflexivas agora partilhadas neste texto.

De modo necessariamente abreviado e apenas com fins ilustrativos, serão mobilizados dados empíricos relativos ao Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Administração Educacional, da Universidade do Minho (UMinho), o curso mais antigo no país, criado em 1986. A meta-análise realizada a mais de uma centena de dissertações produzidas nesta especialização de mestrado permitiu mapear temáticas, metodologias e resultados de pesquisa empírica, cuja riqueza e relevância ajudaram a consolidar uma visão sobre o lugar e os usos da formação especializada em contexto profissional.

## **PANORAMA DA FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL EM PORTUGAL**

Com uma tradição secular, o ensino da Administração Educacional em Portugal privilegiou, durante um longo período de tempo, uma abordagem jurídico-normativa na formação inicial de professores, ancorada no Direito Administrativo, na legislação e na jurisprudência (Lima, 1991; Silva, 2006). Até à revolução de 1974, o ensino visava essencialmente a socialização convergente dos professores na *cultura escolar* centralmente instituída, não dispondo de um capital teórico e empírico suficientemente robusto que possibilitasse um conhecimento aprofundado das dinâmicas de funcionamento das organizações escolares. A primazia dada às abordagens macro analíticas, com o foco nas dimensões históricas, legais e administrativas do sistema educativo conferiu uma aura jurídico-formal a esta área de estudos, deixando na sombra o estudo das práticas e dos processos organizacionais no interior das escolas. Esta tendência reflete, de resto, o contexto sociopolítico da época e o estado incipiente de desenvolvimento dos estudos sociológicos em Portugal.

A expansão do sistema escolar no período democrático e o correlativo desenvolvimento dos cursos de formação de professores, imprimiu uma nova dinâmica ao campo da Administração Escolar, desencadeando em seu redor inúmeras investigações empíricas, que resultaram num espólio significativo de publicações científicas fundamentais para a consolidação dos projetos de pós-graduação então emergentes no país. Sobretudo a partir da década de 1990, assiste-se a uma viragem histórica no campo da Administração Educacional, com a criação dos cursos de ensino pós-graduado nas Universidades Novas (Minho, Aveiro e Lisboa) e, correlativamente, com a produção sistemática de trabalhos de investigação associados a dissertações de mestrado, a teses de doutoramento e a

outras provas académicas (entre outros trabalhos, ver Lima, 1991, 1997; Barroso, 1997; Silva, 1997, 2006; Costa, 2002, 2004; Carvalho, 2014, 2015). Expandem-se os projetos de pesquisa coletivos e externamente financiados, as parcerias e as redes com investigadores de outros países, sobretudo Brasil e Espanha, iniciativas que se traduziram na organização de um número significativo de eventos científicos de referência no campo da Administração Educacional, bem como na constituição, em 1994, de uma Associação sem fins lucrativos denominada de Fórum Português de Administração Educacional, cuja dinâmica associativa tem contribuído para a consolidação desta área científica.

Este movimento de expansão intensificou-se na transição do século, tendo-se assistido, inclusive, à multiplicação das ofertas formativas nesta área um pouco por todo o país, em resultado dos próprios quadros legais que, progressivamente, foram impondo a formação especializada como condição para o exercício de funções educativas especializadas e de determinados cargos de gestão. De acordo com os dados disponíveis na página online da DGES (consultados em 2019), existem 21 cursos em Administração Educacional, sendo 16 ministrados no ensino superior universitário e 5 no ensino superior politécnico, a esmagadora maioria criada após 2000, com a exceção do curso pioneiro da Universidade do Minho (1986), da Universidade Católica (1992) e da Universidade de Évora (1995). A diversificação dos cursos e dos seus formatos científico-pedagógicos tornou mais visível a existência de distintas vocações e referenciais teóricos e, igualmente, a fragmentação interna de um campo disciplinar ainda em fase de amadurecimento. Por um lado, o regresso às perspetivas normativistas, ancoradas em agendas gerencialistas e racionalizadoras, mostram o lado pragmatista e praxeológico da administração escolar, rendida à procura das melhores soluções para obter os melhores resultados. Por outro lado, um movimento académico mais preocupado com a análise compreensiva e crítica dos processos políticos e organizacionais prioriza a produção e disseminação de conhecimento em diversos suportes, numa tentativa de se posicionar internacionalmente face a um campo científico cada vez mais dinâmico e complexo. Esta linha de pesquisa e de formação procura articulações com a sociologia das organizações, a sociologia da educação e a política educativa, ensaiando cruzamentos e *interfaces* profícuos na consolidação do campo científico.

Inscrita neste movimento interpretativo e crítico, a área de especialização em Administração Educacional do Mestrado em Ciências da Educação foi criada em 1986 (Portaria n.º 405/86, de 26 de Julho), tendo a sua 1ª edição funcionado no ano letivo de 1988/1989, sob a designação de Mestrado em Educação, área de especialização em Administração Escolar. Este projeto de formação conta atualmente com mais duas dezenas de edições, a que não é alheio o número significativo de doutores que beneficiaram desta formação

pós-graduada e que integram, atualmente, a carreira acadêmica em várias universidades do país.

Assumindo uma natureza analítica e interpretativa dos fenômenos políticos, organizacionais e administrativos da educação, esta área de especialização privilegia a articulação das contribuições disciplinares da Política Educativa, da Sociologia da Educação e da Administração Educacional. A identidade científica e pedagógica deste projeto firmou-se no desenvolvimento sustentado de uma abordagem sociológica das organizações (Lima, 1992, 2003), uma "marca essencial da perspectiva que queremos imprimir à formação e investigação em Administração Educacional" (Lima, 2003, p. 56). Afastando-se de visões instrumentais e prescritivas, a formação nesta área valoriza a investigação empírica de organizações escolares e de contextos educativos e a produção de um conhecimento científico alicerçado em paradigmas teóricos e metodológicos plurais.

## **TEMAS E ROTAS DE PESQUISA DOMINANTES EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL**

A consolidação de uma linha de investigação ancorada numa abordagem sociológica das organizações educativas, fortemente implicada no estudo empírico e na interpretação crítica dos processos e das práticas educativas, tem aberto novos desafios metodológicos no acercamento da realidade escolar. Como captar as dinâmicas e as práticas organizacionais sem as descontextualizar das suas condições socioinstitucionais de produção? Quais as estratégias mais adequadas à exploração dos efeitos recíprocos das influências externas e internas à escola? Como estudar a estrutura e ação nas suas relações dialéticas? Estas questões (entre outras) apelam à descoberta da "caixa negra", da impressão digital que cada escola deixa, para além da mera reprodução das orientações centrais. O estudo das dinâmicas organizacionais exige uma arquitetura metodológica facilitadora das necessárias articulações entre os níveis macro e micro e, ao mesmo tempo, suficientemente robusta para aceder aos meandros da construção das lógicas de ação.

É no quadro deste referencial de formação que os mestrandos que tenho acompanhado desenham os seus projetos de dissertação, selecionam as temáticas e a metodologia a desenvolver. Ao privilegiar-se uma formação teórica referenciada a múltiplos modelos de análise das organizações que contemplam diferentes facetas da realidade escolar (Burrell & Morgan, 1979; Ellström, 1983; Bush, 1986; Morgan, 1986), abre-se todo um conjunto de possibilidades interpretativas do funcionamento das organizações escolares. A análise sociológica da organização escolar, quando inscrita numa matriz multiparadigmática,

oferece um quadro teórico-conceitual aberto, propício ao estudo de uma grande variedade de temas e objetos empíricos. Esta pressuposição é plenamente corroborada pela diversidade temática presente em mais de uma centena de dissertações de mestrado já defendidas nesta área na Universidade do Minho (cf. Torres & Palhares, 2024; Torres & Lima, 2017), como se pode observar na tabela 1.

**Tabela 1** - Áreas temáticas das dissertações em Administração Educacional (N=114)

ÁREAS TEMÁTICAS	N	%
Autonomia e governação democrática das escolas/agrupamentos	31	27,2
Liderança e gestão de topo: o papel do diretor, conselho geral	22	19,3
Liderança e gestão intermédia	12	10,5
Inovação e mudança organizacional	11	9,6
Formação, participação e identidade profissional dos professores	7	6,1
Participação organizacional de outros atores educativos	7	6,1
Reforma educativa, organização do sistema educativo	6	5,2
Cultura organizacional das escolas /instituições educativas	6	5,2
Quotidianos, relações de trabalho, comunicação e ambiente escolar	5	4,4
Formação em contexto não escolar	4	3,5
Associativismo de pais, participação dos pais na escola	4	3,5

**Fonte:** Dissertações de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Administração Educacional (1992-2022)

As quatro áreas temáticas mais investigadas no decurso dos últimos 30 anos constituem o núcleo fundacional da área disciplinar da Administração Educacional: autonomia e governação democrática (27,2%), liderança e gestão de topo e intermédia (19,3% e 10,5%, respetivamente) e inovação e mudança organizacional (9,6%). De realçar que as temáticas estão profundamente relacionadas com os contextos de atuação dos mestrandos (maioritariamente professores e educadores), o que torna mais difícil separar o ofício da investigação do ofício da intervenção, não só devido às dificuldades de gerir

a dupla condição de investigador e profissional (professor e/ou gestor), como devido à natureza qualitativa das metodologias utilizadas (90% qualitativa, com recurso ao estudo de caso), que exigem uma imersão nos contextos de investigação.

Num outro estudo mais alargado, realizado no âmbito de um projeto de pós-doutoramento, procedeu-se ao levantamento das dissertações de mestrado em Administração Educacional realizadas em Portugal, em 12 universidades (públicas e privadas), entre 2007 e 2019. Embora ainda não concluída em termos analíticos, os resultados preliminares desta pesquisa sinalizam a mesma tendência temática e metodológica, com uma clara incidência nas abordagens qualitativas, com recurso ao estudo de caso (cf. Czernisz & Torres, 2021). Todavia, os resultados também mostram algumas peculiaridades relacionadas com a influência dos contextos académicos: na Universidade de Lisboa predominam as dissertações sobre o Diretor Escolar; na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e na Universidade Aberta predominam estudos sobre a Liderança Escolar; na Universidade Católica e na Universidade de Aveiro sobressai o tema Autonomia e Democratização da Gestão Escolar.

A viagem meta-analítica ao espólio de dissertações permitiu identificar, ainda, uma regularidade na seleção das temáticas – a sobredeterminação das agendas investigativas pela agenda política, sendo possível traçar, na linha temporal de três décadas, um paralelismo entre os temas das dissertações e as orientações políticas vigentes. A tabela 2 ilustra este alinhamento entre agendas (investigativa e política) ao longo de três períodos distintos. De notar que a influência das condicionantes externas (políticas educativas e políticas de financiamento da ciência) na definição das prioridades de investigação poderá favorecer a mobilização do conhecimento nos contextos de ação. Aliás, é frequente os mestrandos justificarem a escolha do tema em função de “necessidades” reais sentidas nos contextos escolares, que decorrem da implementação de medidas políticas concretas, como é o caso da gestão flexível do currículo, da transferência de competências para o município, da avaliação institucional ou, ainda, da gestão de plataformas informáticas.

**Tabela 2** - Agenda política e agenda investigativa

	DÉCADA DE 90	VIRAGEM DO SÉCULO	NOVO MILÉNIO
<b>Agenda política</b>	LBSE - Lei n.º 46/86	Regime Autonomia - DL n.º 115-A/98	Escola tempo inteiro - Desp. n.º 12 591/2006
	Autonomia - DL n.º 43/89	Gestão flexível currículo DL n.º 6/2001	Diretor - DL n.º 75/2008
	Área-escola - DL n.º 286/89	Cons. Mun. Educação - DL n.º 7/2003	Prof. titular - DL n.º 104/2008
	Novo modelo gestão - DL n.º 172/91	Agrupamento de escolas - Desp. n.º 13 313/2003	Delegação de competências nos municípios - DL n.º 30/2015
	Avaliação alunos - Desp. n.º 98-A/92		
	Lei Orgânica ME - DL n.º 133/93		
<b>Agenda investigativa</b>	Formação, participação e identidade profissional dos professores	Autonomia e governação democrática da escola/agrupamento	Liderança e gestão de topo: o papel do diretor, conselho geral
	Cultura organizacional das escolas/instituições educativas	Associativismo de pais, participação dos pais na escola	Liderança e gestão intermédia
	Inovação e mudança organizacional (Área escola, avaliação dos alunos)	Participação organizacional de outros atores educativos	Inovação e mudança organizacional (Professores titulares, Escola a tempo inteiro, avaliação institucional)
	Liderança e gestão intermédia	Inovação e mudança organizacional (Gestão flexível dos currículos, carta educativa)	

**Fonte:** Dissertações de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Administração Educacional (1992-2022).

Paralelamente ao carácter interpelante dos objetos de estudo, a composição social e profissional dos estudantes que frequentam esta especialização constitui também uma dimensão relevante a considerar nesta abordagem. O perfil dos estudantes na Universidade do Minho (igualmente observável noutras universidades) tem variado ao longo dos últimos 30 anos, embora a base de recrutamento continue a incidir sobre os professores e educadores: numa primeira fase (década de 1990), o curso contou com um conjunto relevante de docentes do ensino superior, provenientes de vários concelhos e distritos, bem como de professores com elevada experiência de cargos de gestão; no início do século, beneficiando dos quesitos de acesso ao desempenho de cargos de gestão escolar, a maioria dos mestrandos desempenhava funções de gestão e direção

escolar ou preparava-se para aceder a estas funções; na última década, assiste-se a uma *juvenilização*, feminização e diversificação dos estudantes, provenientes de diferentes áreas científicas, para além dos domínios estritamente ligados ao ensino, ainda que estes continuem a ser predominantes.

A diversidade das formações académicas, das experiências profissionais e dos interesses e expectativas dos estudantes que têm frequentado o curso constitui um fator condicionador dos efeitos da formação. Por exemplo, a necessidade de superação de algumas noções de senso-comum e a incorporação progressiva e sustentada do ofício investigativo representa uma caminhada repleta de encruzilhadas para uma parte significativa dos formandos com elevada experiência profissional. Esta caminhada inicia-se na própria sala de aula, com a criação de condições objetivas e subjetivas favoráveis à construção de um "habitus científico" (Bourdieu, 1989), de um *modus operandi* alicerçado em conhecimentos teóricos e metodológicos sólidos, mas igualmente permeável a ajustamentos e recontextualizações em função da complexidade da realidade a investigar. Não sendo este percurso de aprendizagem automático, o seu desenvolvimento depende da capacidade de pensar relacionalmente, isto é, da predisposição para combater a oposição entre teoria e metodologia. Mais precisamente, reconhecer o primado da teoria sobre a prática – a construção do objeto, seja ele qual for, vai comandar ou orientar as opções e práticas de pesquisa (Almeida & Pinto, 1983; Silva & Pinto, 1986). Talvez seja este o maior desafio que se coloca do ponto de vista da aprendizagem: operar uma viragem no modo de pensar a realidade onde se intervém profissionalmente, exercitando a capacidade de distanciamento e de questionamento das verdades aparentemente incontestáveis, porque aprisionadas a um quotidiano utilitarista e imediato.

## **A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO ESPECIALIZADA EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL NA ÓTICA DOS DIRETORES ESCOLARES**

Partindo do pressuposto de que a formação especializada em Administração Educacional propicia o desenvolvimento de competências técnicas e analíticas em diversas arenas organizacionais, será lógico esperar que esta bagagem reflexiva seja mobilizada em contexto profissional, em particular pelos atores com responsabilidades de direção, gestão e coordenação educativas. A título ilustrativo, recorre-se aos resultados de uma investigação

realizada no âmbito de um projeto sobre os Diretores Escolares<sup>1</sup> (Lima, Sá & Torres, 2020). Através de um inquérito questionário administrado ao universo dos Diretores de escolas e de agrupamentos de escolas de Portugal continental, cuja amostra redundou em cerca de 156 questionários válidos (cerca de 20% do universo dos diretores), procurou-se indagar, entre muitas outras questões, a relevância da formação especializada em Administração Educacional como fonte de motivação para o exercício do cargo e para a resolução quotidiana dos problemas inerentes ao exercício do cargo de Diretor. Os resultados mostram que, embora na globalidade a formação não tenha sido apontada como principal fator para se candidatar ao cargo, para os diretores detentores de uma pós-graduação (45,5%) ou de um mestrado (20,5%) em Administração Educacional, essa formação é assumida como um fator mais importante. Já no que respeita à resolução de problemas, a tabela 3 e o gráfico 1 apresentam de forma sinóptica as *nuances* encontradas nas respostas dos Diretores, consoante a formação especializada obtida.

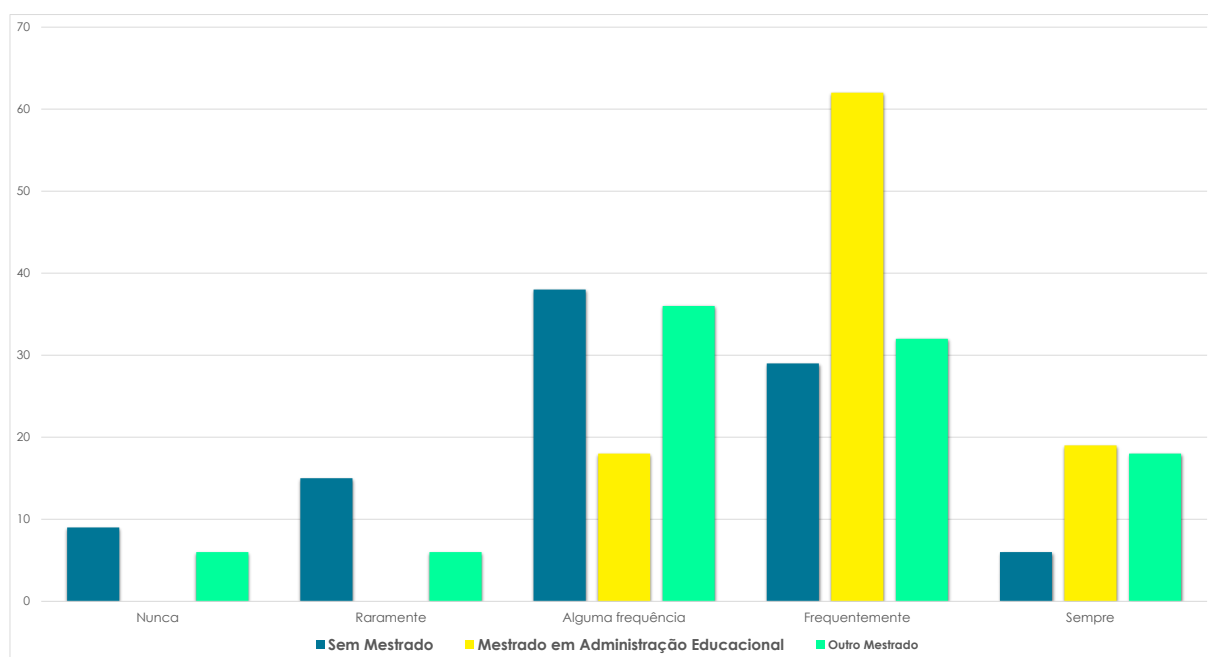
**Tabela 3** - Resolução dos problemas inerentes ao exercício do cargo de **Diretor**  
(Grau de importância atribuído)

PRINCIPAIS FONTES	PÓS-GRADUAÇÃO	MESTRADO
Experiência anterior em cargos de gestão escolar	+	-
Conhecimentos adquiridos na formação esp. em administração educacional	+	++
Estudo aturado da legislação escolar	-	-
Troca de informação com outros Diretores	+	++
Diálogo com os outros membros da minha equipa (subdiretor, adjuntos e ass.)	-	-
Conhecimentos que vêm sendo produzidos pela investigação especializada	++	++
Consulta aos órgãos do Ministério da Educação	-	+
Aconselhamento com os docentes mais experientes	=	=
Interlocução com o Presidente do Conselho Geral	=	-

**Fonte:** Inquérito por questionário administrado aos diretores de escolas e agrupamentos de escolas de Portugal continental, maio e julho 2013 (n= 156).

<sup>1</sup> Dados recolhidos no âmbito do projeto *A governação e gestão das escolas públicas: O(a) Diretor(a) em ação*, integrado no Grupo de Investigação sobre Políticas, Governação e Administração da Educação, do Centro de Investigação em Educação (CIEd) da Universidade do Minho (2013-2017).

Para a resolução dos problemas inerentes ao exercício do cargo, constata-se que os Diretores com formação especializada atribuem uma importância maior aos conhecimentos adquiridos, quer na formação especializada em Administração Educacional, quer divulgados pela investigação científica. De igual modo, estes Diretores recorrem mais à troca de informação com outros Diretores, evidenciando a natureza relacional destes cargos. Esta especificidade é, aliás, bem vincada quando se analisam globalmente os recursos mais mobilizados no quotidiano da atividade dos Diretores: com ou sem formação especializada, recorrem preferencialmente ao diálogo com os outros membros da equipa (subdiretor, adjuntos e assessores) e à experiência anterior em cargos de gestão escolar. O estudo aturado da legislação escolar, a troca de informação com outros diretores e os conhecimentos adquiridos na formação especializada em Administração Educacional constituem, igualmente, importantes recursos, embora com valores ligeiramente abaixo dos anteriores.



**Gráfico 1** - Importância dos conhecimentos adquiridos na formação especializada em administração educacional (%)

**Fonte:** Inquérito por questionário administrado aos diretores de escolas e agrupamentos de escolas de Portugal continental, maio e julho 2013 (n= 156).

Não sendo reconhecido como o fator mais influente no exercício do cargo de Diretor, a formação especializada, não deixa de ser, certamente, mobilizada em diversos planos da ação. Importa, pois, insistir nas múltiplas possibilidades de inscrição e influência da formação no desenvolvimento da ação profissional, ainda que tal exercício reflexivo recomende um tom temperado e sempre contextualizado nas circunstâncias históricas, sociais e institucionais.

## A INVISIBILIDADE DOS EFEITOS DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

Considerando as exigências da formação pós-graduada em Administração Educacional em termos de tempo, recursos e disponibilidade, não será excessivo sublinhar o seu contributo para o desenvolvimento de capacidades de análise crítica e compreensiva dos fenómenos educativos, dimensão tão fundamental quanto estruturante da atuação dos profissionais em educação. De modo particular, os educadores profissionais com responsabilidades de direção e gestão, necessitam não só de uma formação técnica e profissional, mas também de uma educação cultural e ético-política (Lima, 2016), que contrarie as lógicas instrumentais e pragmatistas impostas pelas agendas da competitividade, da performatividade e da *accountability*. Nesta perspetiva, será importante, desde logo, perceber se a formação em Administração Educacional estará a desenvolver profissionais de perfil transformador e emancipatório, ou pelo contrário, estará a reforçar um perfil de feição técnico-racional, apenas preparado para a execução de tarefas de gestão.

Sendo os processos de governação escolar eminentemente políticos, o desenvolvimento de capacidades de análise e problematização críticas assumem uma importância vital no quadro de uma educação democrática. E ainda mais se justifica num cenário marcado por um modelo de formação (inicial e contínua) de professores rendido às dimensões técnicas e didatistas, em linha com as exigências da mensuração de resultados e da produção de evidências induzidas pelas lógicas de *accountability*. Neste quadro de atuação, a capacidade de compreender e apreender criticamente a realidade a partir de diferentes ângulos e discorrer sobre os seus efeitos pode tornar-se num importante motor de transformação, muito embora esta marca indelével não seja tão visível nem *contábil* como a destreza técnica. Mobilizando um *olhar a partir de dentro* da gestão, importa sublinhar que a aparente invisibilidade do pensamento crítico (sob a forma de uma certa visão do mundo) tende, frequentemente, a ser silenciado ou prudentemente manuseado pelas lideranças para não causar atritos internos que ponham em causa o projeto político-pedagógico da organização. A agilidade e a capacidade de gerir politicamente forças contrárias e persistir no desenvolvimento de uma determinada linha estratégica constitui uma caminhada lenta, que requer o uso de conhecimentos sólidos e de capacidades de análise crítica dos processos educativos que, na atualidade, se revestem de uma complexidade crescente. A arte de desvendar e problematizar a realidade escolar pode ser um alicerce fundamental de combate às rotinas e ao conformismo cultural resultante da crescente burocratização das organizações.

A sofisticação dos processos de regulação política, associada à complexificação organizacional dos agrupamentos escolares e ao incremento de relações de interdependência entre instituições, exige dos profissionais de educação e, em particular, dos diretores e gestores escolares (incluindo aqui todos os níveis de gestão e coordenação), a mobilização de saberes e competências plurais, holísticas e politicamente enformadas. O profissional de educação (seja professor, gestor ou diretor) é um agente plural, cujo ofício comporta uma natureza eminentemente relacional, que exige um vaivém permanente entre conhecimento, reportórios, ação e intervenção. Importa lembrar que entre a ordem normativa regulatória e o plano da ação concreta, ou entre o *centro* e a *periferia*, não existe uma relação linear marcada por lógicas de reprodução; pelo contrário, o acervo de conhecimentos acumulado tem demonstrado que os processos de apropriação, criação e recontextualização nos contextos de ação são permeados por tensões e contradições diversas (e.g. Barroso, org., 2006; Carvalho, coord., 2011). Os modos de governar, de gerir e de educar (ensinar/aprender) resultam de uma diversidade de fatores interdependentes, sendo difícil e até teoricamente problemático isolar os efeitos da formação pós-graduada; estes devem antes ser pensados em função de uma constelação de processos que entram no jogo da ação. Nesta perspectiva, o ator social (diretor, gestor, professor) é portador de saberes e de uma força crítica que pode potenciar a mudança. Em termos mais otimistas, um profissional que pode ajudar a reescrever a *forma escolar*, imprimir a sua marca estrutural, aproveitando as brechas do sistema para ampliar a sua democraticidade. E neste sentido, só conhecendo e compreendendo a realidade é possível fazer escolhas políticas, educativas e pedagógicas.

## **A COMPLEXIDADE DA TEORIA FACE À URGÊNCIA DA AÇÃO**

Um *olhar a partir de dentro* não pode prescindir de uma aproximação aos contextos de intervenção para, numa lógica interacional, refletir sobre a *formação em ação*, por outras palavras, a ação orientada pelo conhecimento. Afinal, a perspectiva do *docente-orientador* e de *investigador* também não pode ser desligada da perspectiva do *gestor*; pelo contrário, esta tríplice condição, tantas vezes naturalizada e colonizada pelas lógicas académicas, condensa um repositório propício à reflexividade. No fundo, também os académicos são agentes de criação de sentidos que se constroem na interação dialética entre conhecimento, contexto e ação. É a partir desta perspectiva que se enunciam algumas pistas de reflexão, em jeito de conclusão deste texto.

O conhecimento e a ação desenvolvem-se em temporalidades distintas e, por vezes, opostas. O conhecimento requer um tempo lento, progressivo, cumulativo, respeitando

as lógicas da apropriação cognitiva e contextual. A ação move-se num tempo rápido e acelerado, frequentemente inconciliável com a participação e a construção coletiva de consensos. Sendo diversas e até pertencendo a ordens distintas, estas duas esferas não deixam de comunicar entre si, pelo contrário, interinfluenciam-se. Dirigir e gerir uma instituição (um serviço, um departamento, um projeto) implica entrar num jogo complexo de combinações de agendas, prioridades, princípios, que desafiam permanentemente as crenças, as *teses* tidas como absolutas, mas igualmente a capacidade de resistência e de transformação. É justamente na navegação destes trânsitos entre *conhecimento-ação* e *possibilidade-realidade*, que a formação vertida em conhecimento pode fazer a diferença. Mas não se esgota aí. Age sobre a estrutura de pensamento e da ação, definindo um perfil de atuação e uma racionalidade política e, neste labor, refaz a identidade profissional. A incorporação de saberes expressa-se em modos de pensar e de fazer concretos, seja ousando a transformação, seja reforçando a reprodução das orientações centrais.

Pendendo sobre as organizações escolares a concretização, *grosso modo*, de dois mandatos de difícil conciliação – a democratização e a performatividade, o papel das lideranças escolares assume uma relevância particular na definição do lugar (político e simbólico) da sua instituição no espaço competitivo local, regional e nacional. Como posicionar politicamente as prioridades estratégicas da organização escolar: mais focadas na democratização, inclusão e participação, ou mais centradas na produção de resultados de excelência, na competitividade e na eficácia? (Torres & Palhares, orgs., 2014). A decisão política por um ou outro mandato, ou mesmo pela tentativa de conciliação dos dois, define um perfil de organização, mas também uma cultura de gestão e liderança, que orienta a ação e os processos de escolarização: de um lado, uma liderança promotora da participação dos atores na vida escolar, procurando alargar a democraticidade dos processos e a inclusão de todos; por outro lado, uma gestão que se rege pelos princípios da meritocracia, pondo em marcha medidas de estímulo à competição e soluções a partir do *what works*. É dentro desta teia de possibilidades de governação escolar que o conhecimento sociológico e organizacional pode traduzir-se, quer para os atores que ocupam posições de direção e gestão, quer para os outros profissionais, em orientações de ação política mais informadas e mais refletidas. Aliás, como esclarece Carvalho (2011) a propósito da relação política-conhecimento, “[...] a relação do indivíduo com o conhecimento envolve uma dimensão de reflexividade que lhe permite criar distância face a ‘posições e disposições’ de partida”. A relação com o conhecimento é, deste ponto de vista, um espaço de incertezas e de consequências não necessariamente (pré) determinadas; uma matéria de verificação empírica” (p. 26).

Retomando a dimensão temporal, uma nota final sobre um dos desafios mais importantes que hoje se coloca à formação especializada em Administração Educacional – a contribuição para a consolidação da democratização da educação, uma das temáticas mais emblemáticas da Administração Educacional. A identificação, em pesquisas recentes, de processos crescentes de desvitalização da participação dos atores na vida escolar e de uma certa erosão democrática (e.g. Lima, Sá & Torres, 2020), impõe por si só a necessidade de repensar o papel da formação especializada. Como resistir e infletir este movimento, num contexto social e político fortemente marcado pela ideologia da Nova Gestão Pública e pela digitalização da educação, que pressionam os sistemas à produção rápida e acelerada de resultados e evidências? Como conciliar o tempo longo da participação democrática com o tempo curto imposto pelas lógicas de *accountability múltipla*? (Afonso, 2010, 2014; Afonso & Torres, 2020; Torres, 2023). De que modo o conhecimento científico incorporado na formação pós-graduada poderá iluminar novos caminhos educativos, mais democráticos e mais humanizados? Sendo certo que a formação, isoladamente, não resolve problemas estruturais socialmente enraizados, o seu arsenal crítico e reflexivo pode, contudo, constituir uma poderosa força de combate à alienação e à fragmentação, se posta ao serviço da humanização da sociedade.

Trabalho financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

## BIBLIOGRAFIA

Afonso, A. J. (2010). Gestão, autonomia e accountability na escola portuguesa: Breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26(1), 13-30.

Afonso, A. J. (2014). The emergence of accountability in the Portuguese education system. *European Journal of Curriculum Studies*, 1(2), 125-132.

Afonso, A. J., & Torres, L. L. (2020). Accountability múltipla, gerencialismo e identidade do diretor da escola pública portuguesa. In José A. Pacheco & Joana Sousa (Orgs.), *Avaliação institucional e Inspeção: Perspetivas teórico-conceituais* (pp. 121-140). Porto Editora.

Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1983). *A investigação nas ciências sociais*. Presença.

Barroso, J. (1997). A formação em administração educacional em Portugal. In A. Luís, J. Barroso, & J. Pinhal (Orgs.), *A administração da educação: Investigação, formação e práticas* (pp. 85-104). Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional.

Barroso, J. (Org.). (2006). *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores*. Educa.

Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Difel.

Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organisational analysis*. Gower.

Bush, T. (1986). *Theories of educational management*. Harper & Row.

Carvalho, L. M. (2014). *A construção de conhecimento sobre políticas públicas de educação em Portugal: Um estudo descritivo e interpretativo de teses de doutoramento realizadas na área científica da educação, em universidades portuguesas (2000-2012)*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Carvalho, L. M. (2015) Estudos analíticos sobre políticas educativas: Um ensaio a partir da investigação doutoral realizada em Portugal (2000-2012). *Educação & Sociedade*, 36(133), 1023-1040.

Carvalho, L. M. (Coord.). (2011). *O espelho do perito. Inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação – o caso do PISA*. Fundação Manuel Leão.

Costa, J. A. (2002). A administração educacional na formação de professores na Universidade de Aveiro: Retrospectiva de duas décadas. *Administração Educacional*, 2, 136-145.

Costa, J. A. (2004). *Formação em administração educacional: Décadas de oitenta e noventa*. Universidade de Aveiro.

Czernisz, E, & Torres, L. L. (2021). As pesquisas com foco em administração escolar desenvolvidas em Portugal (2007-2019): Áreas temáticas e tendências teóricas. In Thiago S. Reis (Org.), *Actas completas da Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Instituições, saberes pedagógicos e práticas escolares* (pp. 526-536). Editora Cravo.

Ellström, P. E. (1983). Four faces of educational organizations. *Higher Education*, 12, 231-241.

Lima, L. C. (1991). O ensino e a investigação em administração educacional em Portugal: Situação e perspectivas. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Ed.), *Ciências da educação em Portugal: Situação e perspectivas. Actas do 1.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 91-117). SPCE.

Lima, L. C. (1992). Organizações educativas e administração educacional. *Revista Portuguesa de Educação*, 5(3), 1-8.

Lima, L. C. (1997). Para o estudo do ensino e da formação em administração educacional em Portugal. In A. Luís, J. Barroso, & J. Pinhal (Orgs.), *A administração da educação: Investigação, formação e práticas* (pp. 15-54). Fórum Português de Administração Educacional.

Lima, L. C. (2003). Sociologia das organizações educativas: Contributos para a formação pós-graduada em administração educacional. In N. S. C. Ferreira (Org.), *A gestão da educação na sociedade mundializada* (pp. 53-100). DP & A.

Lima, L. C. (2006). Sobre a educação cultural e ético-política dos professores. *Educar em Revista*, 61, 143-156.

Lima, L. C., Sá, V., & Torres, L. L. (Orgs.) (2020). *Diretores escolares em ação*. Fundação Manuel Leão.

Lima, L. C., & Torres, L. L. (2020). Políticas, dinâmicas e perfis dos agrupamentos de escolas em Portugal. *Análise Social*, LV(4), 237, 748-774.

Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Sage.

Silva, A. S., & Pinto, J. M. (1986). *Metodologia das ciências sociais*. Edições Afrontamento.

Silva, G. (1997). Para o estudo da formação em administração educacional: Algumas questões iniciais. In A. Luís, J. Barroso, & J. Pinhal (Orgs.), *A administração da educação: Investigação, formação e práticas* (pp. 105-120). Fórum Português de Administração Educacional.

Silva, G. (2006). *Modelos de formação em administração educacional*. Universidade do Minho.

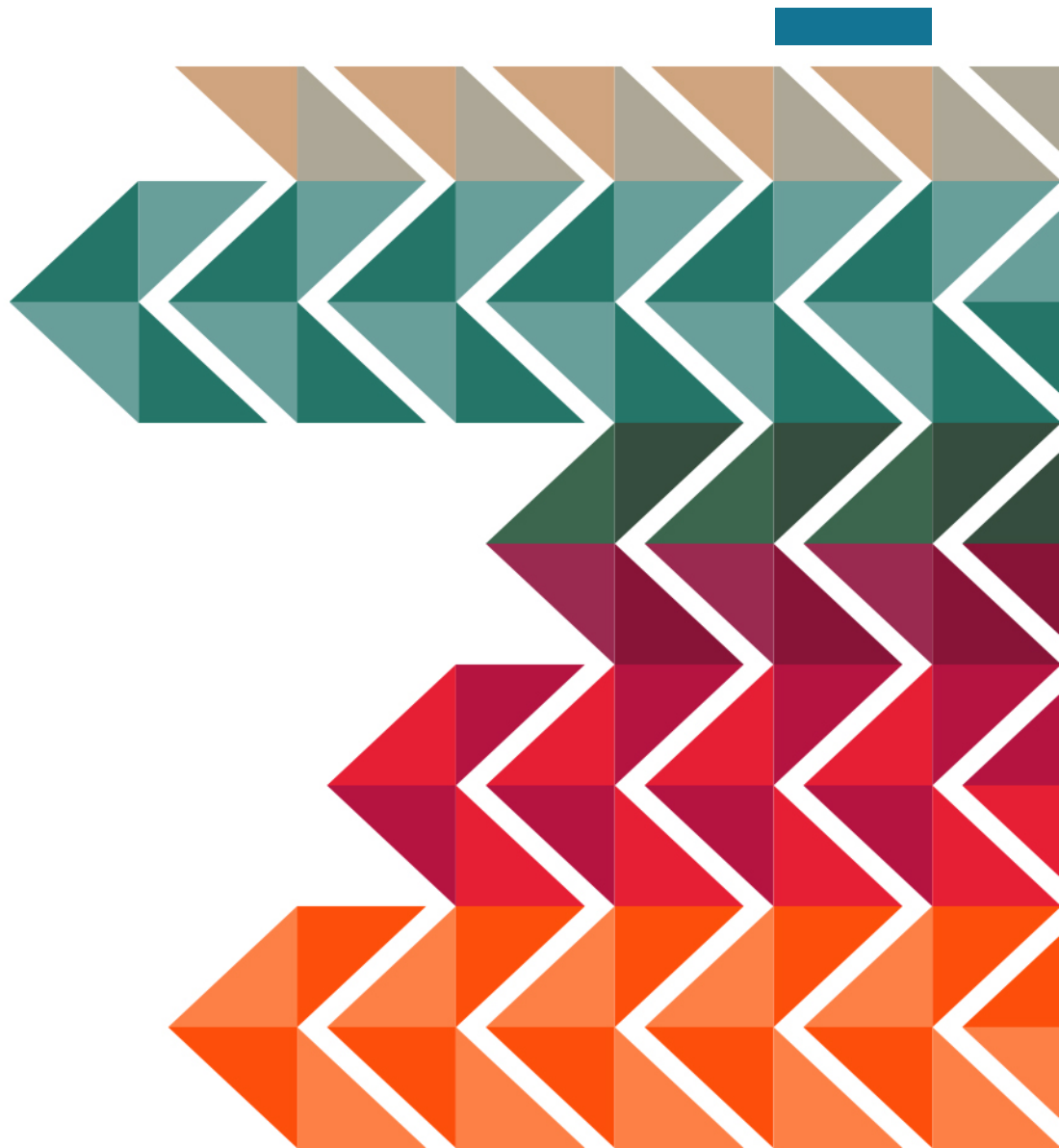
Torres, L. L. (2023). Organização escolar e democracia: A temporalidade nos processos de consolidação democrática. *Estado da Educação*. CNE – Conselho Nacional de Educação (no prelo).

Torres, L. L., & Lima, L. C. (2017). Formação e investigação em administração educacional em Portugal. *Espaço do Currículo*, 10(1), 29-48.

Torres, L. L., & Palhares, J. A. (Orgs.) (2014). As investigações que se fazem... Rotas de pesquisa e tendências dominantes. In L. L. Torres, & J. A. Palhares (Orgs.), *Metodologia da investigação em ciências sociais da educação* (pp. 13-38). Húmus.

Torres, L. L., & Palhares, J. A. (Orgs.). (2014). *Entre mais e melhor escola em democracia. A inclusão e a excelência no sistema educativo português*. Mundos Sociais.

# CAPÍTULO 2





# A VOZ DOS ALUNOS DO ENSINO PROFISSIONAL NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

**Cristina Larguinho** [Agrupamento de Escolas de Salvaterra de Magos]  
ORCID: [0009-0004-8929-5825](https://orcid.org/0009-0004-8929-5825)

**Marta Abelha** [LEA@D – Laboratório de Educação a Distância e eLearning –  
Universidade Aberta]  
ORCID: [0000-0001-7105-3722](https://orcid.org/0000-0001-7105-3722)

**Susana Henriques** [Iscte – Instituto Universitário de Lisboa / Centro de Investigação e  
Estudos de Sociologia (CIES-Iscte); Universidade Aberta]  
ORCID: [0000-0002-7506-1401](https://orcid.org/0000-0002-7506-1401)

## RESUMO

O Ensino Profissional registou na última década taxas de sucesso escolar superiores e taxas de abandono escolar inferiores às do Ensino Regular, com exceção do ano de 2020 (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2021). Na análise comparativa dos dados estatísticos nacionais com os dados estatísticos de um agrupamento de escolas da Lezíria, referentes a taxas de conclusão, retenção e desistência dos cursos profissionais desde 2009 é notória a inexistência de um padrão de regularidade nos dados do agrupamento, não acompanhando a tendência nacional.

Estes dados constituíram a base de um estudo desenvolvido na Universidade Aberta, no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional cujos resultados parcelares aqui se apresentam e que se reportam às perspetivas dos alunos dando-lhes voz. Neste capítulo pretende-se identificar e refletir sobre as causas, e possíveis soluções, que possam contribuir para a melhoria das taxas de conclusão e para a diminuição do abandono escolar neste tipo de ensino no Agrupamento de Escolas estudado.

Em termos metodológicos optámos por um estudo de caso, com combinação de métodos quantitativos e qualitativos. Como técnicas de recolha de dados foi aplicado um inquérito, por questionário, a 129 alunos do Ensino Profissional e realizada uma entrevista semiestruturada em grupo focal, a 6 alunos finalistas. A análise dos dados foi realizada com recurso ao tratamento estatístico dos dados quantitativos e à análise de conteúdo dos dados qualitativos. Contudo, neste capítulo centramos a nossa análise nos resultados do inquérito por questionário.

Como principais resultados identificámos a satisfação geral dos alunos na escolha da escola, da área profissional e desta modalidade de ensino. Foram identificadas fragilidades motivacionais em alguns alunos deste modelo de ensino, lacunas ao nível dos recursos materiais, da formação e de financiamento atempado.

**Palavras-chave:** Ensino Profissional, satisfação dos alunos, (in)sucesso/abandono escolar.

## INTRODUÇÃO

Passados mais de trinta anos da implementação do Ensino Profissional (EP) em Portugal, decretado a 21 de janeiro de 1989, o modelo que atribui aos jovens dupla certificação, a conclusão do ensino secundário e a aquisição de qualificação profissional, encontra-se em crescimento, com taxas de sucesso superiores às do ensino secundário regular e taxas de abandono escolar inferiores, segundo os dados atualizados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2021), dados que Azevedo (2017) atribui ao modelo pelo seu,

perfil inovador [...] por todos reconhecido e o seu sucesso, ao longo de décadas, levado às costas por muitas dezenas de instituições da sociedade civil portuguesa e apoiado por sucessivas lideranças políticas, fez com que o seu tipo de cursos fosse alargado à rede das escolas secundárias de todo o país. Hoje é escolhido por 44% dos jovens que estudam após o 9.º ano (outros traços de inovação [...] estão ainda longe de serem aproveitados pelo sistema nacional de educação e pelas políticas públicas).  
(p. 5)

No entanto, reconhece o mesmo autor que é preciso fazer mais, uma vez que, o EP parece ter ficado algo estanque, preso à regularidade, não acompanhando as mudanças globais, não evoluindo de forma ajustada às exigências dos novos alunos, pelo que é necessário continuar a inovar destacando que "todos são protagonistas do processo educativo, educadores e alunos, mas também famílias, profissionais de apoio e funcionários escolares e ainda os agentes sociais da comunidade envolvente." (idem, p. 7)

O facto de lecionarmos há vários anos no Ensino Profissional, levou-nos a querer ouvir e perceber as perspetivas dos alunos, complementada com a análise dos documentos estruturantes e dados estatísticos do Agrupamento de Escolas, onde nos movemos profissionalmente, para que de alguma forma pudéssemos contribuir para o desenvolvimento do Ensino Profissional no contexto em análise.

Na análise comparativa dos dados estatísticos nacionais com os dados estatísticos do agrupamento disponíveis, referentes a taxas de conclusão, retenção e desistência dos

cursos profissionais desde 2009, destaca-se a inexistência de um padrão de regularidade nos dados do agrupamento não acompanhando a tendência nacional.

Ambicionamos compreender quais as motivações, expectativas e satisfação dos alunos do agrupamento de escolas ao optar pela modalidade do Ensino Profissional, e ainda identificar causas de insucesso e abandono escolar.

Pretendemos desenvolver conhecimento através da compreensão do caso para poder contribuir, para a reflexão da prática profissional e para o desenvolvimento de ações futuras promotoras da melhoria dos resultados de sucesso dos alunos do EP do agrupamento e diminuir as taxas de retenção e abandono escolares, procurando responder à problemática de investigação: Como incrementar o sucesso no EP no agrupamento?

Na tentativa de encontrar resposta foram gizados os seguintes objetivos de investigação associados à voz dos alunos:

- O1. Conhecer as motivações e interesses dos alunos subjacentes à opção pelo EP.
- O2. Identificar os fatores que influenciaram os alunos na escolha da escola desse agrupamento.
- O3. Compreender o grau de satisfação dos alunos na frequência do EP no agrupamento.
- O4. Identificar as causas de insucesso e de abandono dos alunos do EP do agrupamento.

## **O ENSINO PROFISSIONAL**

Em 1983 são criados os cursos Técnico-Profissional e Profissionais nas escolas secundárias, pelo Despacho-Normativo n.º 194-A/83 de 21 de outubro, em resposta à falência do modelo implementado após a queda do regime, pela conjugação de vários fatores sociais e por recomendações de organizações internacionais, como referido em Azevedo (1991, p. 22), o desemprego e abandono dos jovens do sistema educativo para o mercado de trabalho sem qualificação profissional, um sistema de ensino sem formação vocacional e a difícil entrada no ensino superior, deixou milhares de jovens com o ensino secundário concluído, mas sem preparação profissional, considerando as famílias e os empregadores que o sistema de ensino era ineficaz (idem, 1991, p. 23). Neste âmbito, Portugal aposta na teoria do capital humano, ou seja, que a economia de um país em desenvolvimento, cresce com o nível de educação/formação dos seus cidadãos, de forma a aumentar o desempenho económico do país. O ensino secundário, a funcionar nas escolas secundárias, fica estruturado em três vias: Via Ensino, Técnico Profissional e Profissional, tendo os dois primeiros uma duração de três anos letivos e acesso ao ensino superior, e o último, duração de um ano letivo com

formação profissional, estágio de seis meses e sem acesso ao ensino superior. O estágio efetuado numa empresa da área do curso corresponde a uma inovação, a aproximação entre o sistema educativo e o tecido empresarial, visando a formação de operários para execução de tarefas em determinado sector de atividade.

O EP, entretanto, foi-se extinguindo devido à falta de interesse dos alunos neste tipo de cursos, falta de equipamentos nas escolas, alguma desvalorização por parte dos professores por este tipo de ensino e à dificuldade de organização dos estágios CEDEFOP (2000).

A criação do ensino Técnico-Profissional não teve o sucesso esperado, acentuando-se um enorme desequilíbrio entre a oferta e a procura como referido por Azevedo (1991, p. 42). A queda deste tipo de ensino, teve origem em fragilidades do seu modelo de funcionamento, nomeadamente por se tratar, "de um modelo de formação contextualizado nas malhas do ensino secundário regular, pouco flexível, demasiado regular para ser especializado, pouco aberto à iniciativa local e à gestão autónoma de perfis profissionais, de programas e de projetos educativos" (idem, 1991, p. 146).

Em 1986, com a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia, houve repercussões importantes no sistema de ensino, principalmente a nível do ensino técnico-profissional, com alterações importantes no que diz respeito ao financiamento, através do Fundo Social Europeu. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada nesse ano, prevê relativamente à reorganização do ensino secundário, a existência de "cursos predominantemente orientados para a vida ativa ou para o prosseguimento de estudo, todos eles contendo componentes de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos". (LBSE, 1986, artigo 10.º). Em 1989 pelo Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de janeiro, são criadas as escolas profissionais, através de contratos-programa com o Estado, por iniciativa de instituições da sociedade civil, nomeadamente, associações sem fins lucrativos, empresas, autarquias, associações patronais entre outras, regendo-se por princípios de autonomia pedagógica, administrativa e financeira. Constituem-se como uma alternativa de formação socialmente valorizada, com modelo educativo para um maior sucesso pessoal e social, sendo escolas fortemente ligadas ao meio envolvente, possuindo uma estrutura pequena, o que segundo Azevedo (1991), são alguns dos fatores de sucesso do modelo educativo destas escolas, traduzindo-se numa melhor democracia e num maior desenvolvimento do país.

Os anos noventa, do século XX, assistiram a uma evolução do Ensino Profissional. A forte adesão aos cursos permitiu um grande crescimento destas escolas, proporcionando um reajustamento da oferta de formação, que acolhia uma população que desejava ingressar

a vida ativa como técnicos de nível intermédio. Com planos curriculares diversificados, flexíveis, estas escolas procuraram responder às necessidades locais e regionais. Conferiram diploma de estudos secundários, equivalência ao 12.º ano de escolaridade, permitindo o prosseguimento de estudos no ensino superior e o certificado de qualificação profissional de nível IV.

De 1994 a 2005, ocorre um recuo, por alterações políticas e ideológicas, que identificavam o ensino profissional como "potencialmente facilitador da reprodução das desigualdades sociais" (Azevedo, 2009, p. 26), ficando estas escolas com problemas de apoio técnico e de financiamento. Os cursos tecnológicos revelaram nesta altura elevados índices de fracasso escolar e não se afirmaram como alternativa.

Entre 2002 e 2004, dá-se nova reestruturação curricular do nível secundário de ensino e formação numa homogeneização das modalidades de ensino. É reduzida a carga horária e o número de disciplinas dos cursos profissionais. São criados novos tipos de cursos, Cursos de Educação e Formação, Cursos de Formação para Adultos (EFA) e novos dispositivos reguladores, limitando a margem de autonomia das escolas profissionais. É também criado o projeto-piloto de cursos do ensino secundário profissional para escolas secundárias e em 2005, o ensino profissional passa a constituir de novo uma prioridade política e estende-se às escolas secundárias dando rosto à iniciativa Novas Oportunidades (iniciativa do Governo Português que pretendeu facilitar o acesso à escolaridade por parte da população, visando aumentar a percentagem de escolaridade de Portugal). É neste contexto social e político que surge o alargamento do ensino profissional às escolas secundárias. Com a publicação da Portaria n.º 798/2006 de 10 de agosto e do Despacho n.º 14758/2004 (2ª série), de 23 de julho, consolida-se a possibilidade da oferta de cursos profissionais nas escolas públicas e do ensino particular e cooperativo, que ofereçam nível secundário de educação, até então, só oferecidos por escolas profissionais privadas e públicas. Posteriormente o Decreto-Lei n.º 139/2012 "estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos[...], da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos" para o ensino básico e secundário incluindo o EP.

Na previsão de "um conjunto de novas medidas dirigidas à competitividade, ao crescimento e ao emprego, nas quais se enquadra um programa de atuação para o eixo dos jovens, no âmbito dos acordos sobre o reforço do ensino profissional", entra em vigor a Portaria n.º 74-A/2013 que:

"estabelece as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos profissionais".

Posteriormente é decretada a Portaria n.º 235-A/2018 que:

procede à regulamentação dos cursos profissionais de nível secundário de dupla certificação, escolar e profissional, os procedimentos de conceção e operacionalização do currículo, a avaliação e certificação das aprendizagens, tendo em vista o perfil profissional associado à respetiva qualificação do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), conferente do nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) e correspondente nível do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), bem como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (Portaria n.º 235-A/2018 4342-(2))

Ao nível dos materiais didáticos são estabelecidas pelo Despacho n.º 6851-B/2019, de 31 de julho as regras relativas à adoção de manuais escolares para os cursos profissionais e a Lei n.º 47/2006, de 28 agosto, alterada pelas Leis n.º 72/2017, de 16 de agosto, e 96/2019, de 4 de setembro, disponibiliza e distribuição gratuita dos manuais escolares a todos os alunos na escolaridade obrigatória da rede pública do Ministério da Educação, a qual inclui os alunos do Ensino Profissional. Dá-se novamente uma expansão muito rápida do número de alunos e cursos profissionais. Recentemente, a Portaria n.º 150/2020 de 22 de junho regulamenta a candidatura às instituições de ensino superior públicas para os estudantes que tenham concluído o nível secundário de educação por vias profissionalizantes ou em cursos artísticos especializados e ao nível do currículo o Despacho n.º 7414/2020 de 17 de julho, homologa as aprendizagens essenciais das disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica dos cursos profissionais.

## **CURSOS PROFISSIONAIS – BREVE CARACTERIZAÇÃO**

Os Cursos Profissionais constituem um percurso do Ensino Secundário que atribui dupla certificação, escolar, pela conclusão do ensino secundário e profissional, pela atribuição do nível 4 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) (instrumento de referência único que classifica todas as qualificações produzidas no sistema educativo e formativo nacional), sendo administrados nas escolas profissionais, públicas ou privadas e nas escolas secundárias da rede pública. Cabe à Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP, I. P.) o desenvolvimento do currículo dos cursos profissionais. Estes, com a duração de três anos, visam proporcionar aos alunos uma formação profissional inicial e aprendizagens diversificadas de acordo com os seus interesses, com vista ao prosseguimento de estudos e ou à inserção no mercado do trabalho, procurando, através dos conhecimentos, capacidades e atitudes trabalhados nas diferentes componentes de formação, alcançar as áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída Escolaridade

Obrigatória. A sua estrutura curricular está organizada por módulos e unidades de formação de curta duração (UFCD) nas diferentes disciplinas que compõem o plano de estudos que é constituído pelas componentes de formação: sociocultural, num total de 1000 horas; cultural, num total de 500 horas; e técnica, componente desenvolvida por UFCD, num total de 1000 a 1300 horas e pela Formação em Contexto de Trabalho (FCT) (num total de 600 a 840 horas). A disciplina de Educação Moral e Religiosa é de oferta obrigatória, mas de frequência facultativa com carga mínima de 54 horas na duração total do curso. A conclusão do curso compreende ainda a apresentação da Prova de Aptidão Profissional (PAP) desenvolvida no último ano do curso e que,

consiste na apresentação e defesa, perante um júri, de um projeto consubstanciado num produto, material ou intelectual, numa intervenção ou numa atuação, consoante a natureza dos cursos, bem como do respetivo relatório final de realização e apreciação crítica, demonstrativo de conhecimentos, aptidões, atitudes e competências profissionais adquiridos ao longo do percurso formativo do aluno, em todas as componentes de formação, com especial enfoque nas áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade. (Portaria n.º 235-A/2018: 4342(12))

De acordo com o quadro da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), cabe as escolas a decisão sobre a forma de implementação da componente de Cidadania e Desenvolvimento, de acordo com o previsto no artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, não sendo esta componente objeto de avaliação sumativa, mas de registo no certificado do aluno. As modalidades formativa e sumativa da avaliação interna das aprendizagens são da responsabilidade dos professores, formadores e dos órgãos de administração e gestão e de coordenação e supervisão pedagógica da escola. A avaliação externa entendida como complemento da avaliação interna das aprendizagens "é assegurada pela integração no júri de personalidades externas de reconhecido mérito na área de formação profissional ou dos setores de atividade afins ao curso" (*Ibidem*).

A avaliação nos cursos profissionais certifica as aprendizagens realizadas de acordo com o perfil profissional associado à respetiva qualificação do CNQ, conferente do nível 4 do QNQ e correspondente nível do QEQ e o perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

No que se refere ao prosseguimento de estudos/formação, a conclusão de um Curso Profissional permite o prosseguimento de estudos/formação num Curso de Especialização Tecnológica ou o acesso ao ensino superior, mediante o cumprimento dos requisitos previstos no regulamento de acesso ao ensino superior. As garantias de qualidade dos cursos do EP seguem o Quadro EQAVET, instituído pela Recomendação do Parlamento

Europeu e do Conselho a 18 de junho de 2009, concebido para melhorar a Educação e Formação Profissional no espaço europeu disponibilizando ferramentas comuns para a gestão da qualidade assentes numa forte articulação entre os diferentes intervenientes e no desenvolvimento, monitorização, avaliação e melhoria contínua da eficiência da oferta. Cabe à ANQEP promover, acompanhar e apoiar a implementação dos sistemas de garantia da qualidade dos processos formativos e dos resultados obtidos pelos alunos, e certificá-los como sistemas EQAVET, de acordo com a Decreto-Lei n.º 92/2014, de 20 de junho.

A ANQEP possui um modelo de alinhamento dos sistemas de garantia da qualidade com o Quadro EQAVET para todas as tipologias de Educação e Formação Profissional, sendo responsável pela definição das orientações técnico metodológicas de apoio, no processo de alinhamento dos sistemas de garantia da qualidade a implementar e na verificação de conformidade dos sistemas de garantia da qualidade implementados com o Quadro EQAVET.

## O ENSINO PROFISSIONAL EM PORTUGAL – DADOS ESTATÍSTICOS

Passados mais de trinta anos da implementação EP em Portugal, decretado a 21 de janeiro de 1989, o modelo que atribui aos jovens dupla certificação, a conclusão do ensino secundário e a aquisição de qualificação profissional, encontra-se em crescimento, com taxas de sucesso superiores às do ensino secundário regular e taxas de abandono inferiores, segundo os dados atualizados da DGEEC, que a seguir apresentamos.

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
<b>Ensino Secundário</b>	<b>79,0</b>	<b>80,9</b>	<b>80,7</b>	<b>79,2</b>	<b>79,9</b>	<b>81,0</b>	<b>81,5</b>	<b>83,4</b>	<b>84,3</b>	<b>84,9</b>	<b>86,1</b>	<b>86,9</b>	<b>91,5</b>
Cursos científico-humanísticos	79,7	78,6	78,9	77,7	77,8	78,4	78,9	81,6	82,0	82,5	84,0	85,4	91,9
Cursos profissionais e Planos próprios <sup>(1)</sup>	73,9	84,9	83,7	81,6	83,1	85,4	85,8	86,5	88,4	89,1	89,7	89,7	90,8

<sup>(1)</sup> Até ao ano letivo 2007/2008, Cursos tecnológicos / Cursos de planos próprios; a partir do ano letivo 2008/2009 inclui também os cursos profissionais.

**Figura 1** - Taxa de transição/Conclusão por ano letivo, nível secundário e ciclo de escolaridade em Portugal  
**Fonte:** DGEEC, 2021. Disponível em: <https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
<b>Ensino Secundário</b>	<b>21,0</b>	<b>19,1</b>	<b>19,3</b>	<b>20,8</b>	<b>20,1</b>	<b>19,0</b>	<b>18,5</b>	<b>16,6</b>	<b>15,7</b>	<b>15,1</b>	<b>13,9</b>	<b>13,1</b>	<b>8,5</b>
Cursos científico-humanísticos	20,3	21,4	21,1	22,3	22,2	21,6	21,1	18,4	18,0	17,5	16,0	14,6	8,1
Cursos profissionais e Planos próprios <sup>(1)</sup>	26,1	15,1	16,3	18,4	16,9	14,6	14,2	13,5	11,6	10,9	10,3	10,3	9,2

<sup>(1)</sup> Até ao ano letivo 2007/2008, Cursos tecnológicos / Cursos de planos próprios; a partir do ano letivo 2008/2009 inclui também os cursos profissionais.

**Figura 2** - Taxa de Retenção e Desistência por ano letivo, nível secundário e ciclo de escolaridade em Portugal  
**Fonte:** DGEEC, 2021. Disponível em: <https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE<sup>1</sup>) na secção sobre "Portugal", do *Education at a Glance 2020* (OCDE, 2020) destaca que os programas de ensino e formação profissional atraem um leque diversificado de estudantes, incluindo aqueles que procuram qualificações e competências técnicas para entrar no mercado de trabalho, e os estudantes que procuram entrar no ensino superior mais tarde. Em média nos países da OCDE, um em cada três estudantes do ensino secundário, estão matriculados num curso de ensino e formação profissional. No entanto, existem grandes variações entre países, que vão desde menos de 20% dos estudantes inscritos no EP até mais de 45% em alguns países. Em Portugal, 26% dos estudantes estão matriculados nestes programas, o que corresponde a uma taxa abaixo da média da OCDE (32%). Os estudantes do ensino secundário profissional são tipicamente menos propensos a completar a sua qualificação do que os do ensino regular. Portugal é uma exceção com uma taxa de conclusão superior. Para apoiar a transição dos estudantes do ensino secundário profissional para o ensino pós-secundário e melhorar as suas perspetivas de carreira, muitos países criaram percursos diretos para níveis superiores de educação. Em Portugal, todos os estudantes do ensino secundário profissional são matriculados em programas que oferecem a possibilidade de acesso direto ao ensino superior, o que representa uma taxa superior à média de 70% da OCDE. Em 2019, 19% dos jovens com idades dos 25-34 anos em Portugal possuíam uma qualificação profissional com nível de escolaridade superior, enquanto 19% detinham uma qualificação geral. A taxa de emprego dos adultos mais jovens com um nível secundário profissional ou pós-secundário não superior tende a ser mais elevada do que a taxa de emprego das pessoas com qualificações gerais a este nível (em 9 pontos percentuais em média nos países da OCDE). Portugal segue este padrão, estão empregadas 88% das pessoas com idades dos 25-34 anos com nível secundário profissional ou pós-secundário não superior com qualificações profissionais em comparação com 83% das que possuem uma qualificação geral. Em alguns países, incluindo Portugal, a taxa de emprego dos adultos mais jovens com programas profissionais é mais elevada do que para os adultos com educação geral. A maioria destes países possuem programas de ensino secundário profissional ou pós-secundários com uma base na qualificação dos estudantes permitindo-lhes entrada direta no mercado de trabalho. À semelhança da maioria dos países da OCDE, a percentagem de emprego em Portugal decresce com a idade. Entre os 45-54 anos de idade, esta taxa de emprego de adultos com nível secundário profissional ou qualificação pós-secundária não superior é de 86% e 87% para adultos com qualificação geral.

---

<sup>1</sup> Os Indicadores da OCDE são a fonte autorizada de informação sobre o estado da educação em 37 países parceiros, com dados de estrutura, finanças e desempenho dos sistemas educativos.

## METODOLOGIA

A estratégia de investigação adotada foi o Estudo de Caso, que se insere no Paradigma Qualitativo. O recurso a esta estratégia pretendeu ir ao encontro do objeto de estudo delineado, na medida em que, “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são bem definidas...(e)...em que múltiplas fontes de evidência são usadas”. (Yin (1994) citado em Coutinho, 2019, p. 335)

Admite Coutinho (2019) que, apesar do estudo de caso ser caracteristicamente descritivo, é legítimo recorrer à combinação de métodos quantitativos e qualitativos, quando a investigação se realiza numa escola, recorrendo o investigador, desta forma, a indicadores numéricos que proporcionam um melhor conhecimento sobre o caso.

Recorremos no estudo, realizado durante o ano letivo 2020-2021, a diferentes fontes de dados, realizámos análise documental, nomeadamente aos documentos estruturantes e aos dados estatísticos do agrupamento, aplicámos, após pré-teste, um inquérito por questionário aos alunos do EP do agrupamento e realizámos uma entrevista em grupo focal a seis alunos finalistas do EP, dois de cada curso – cursos de Técnico de Comércio, Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos e Técnico de Multimédia, permitindo desta forma estabelecer a triangulação de fontes de dados, de forma a constituir uma análise abrangente, sólida e fiável.

Para aplicação das técnicas anteriores recorremos à utilização de vários instrumentos, nomeadamente: guião do inquérito por questionário; guião de entrevista de grupo focal e grelhas de análise documental. Note-se que na elaboração dos instrumentos utilizados tivemos sempre em conta as questões e os objetivos da investigação, a revisão bibliográfica realizada, nomeadamente, Jerónimo (2012), Cardoso (2013), Silva (2013), Santos (2016) e Medeiros (2019) e as críticas/sugestões de duas Professoras da Universidade Aberta cuja visão e experiência foram muito importantes na elaboração/validação do inquérito por questionário e dos guiões das entrevistas. Foram, ainda, úteis à adequação visual e da linguagem do inquérito por questionário a aplicação do questionário-piloto, a alunos do EP de um agrupamento do Alentejo, validando o instrumento.

No que se refere à entrevista realizada em grupo focal a mesma foi gravada através da aplicação *Microsoft Teams*, com a devida autorização dos Encarregados de Educação dos alunos menores, tendo os dados iniciais de caracterização dos entrevistados sido solicitados anteriormente por escrito, de forma a não condicionar o tempo de realização da mesma. As questões colocadas no questionário foram ao encontro da caracterização

da população em estudo, aos objetivos e as questões de investigação consideradas suscetíveis de resposta, considerado um guião prévio. Os alunos foram entrevistados com o objetivo de identificarmos pontos de vista e perceções dos alunos dos diferentes cursos, fazer a interpretação das suas experiências ou significados do grupo, enquanto alunos finalistas de cursos do EP.

Terminado o período de realização do inquérito por questionário procedemos à leitura atenta e completa dos dados e realizámos a análise estatística dos mesmos com a elaboração de gráficos e tabelas representativos da informação recolhida, cálculo de médias e de frequências relativas em *Excel*. Os dados recolhidos reportam a 129 alunos do EP do agrupamento, cerca de 92,1% dos alunos considerado o universo de 140 alunos registados nas pautas do 2.º período.

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo designa-se por "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens" (p. 48). Terminada a realização das entrevistas, procedemos à sua transcrição e organizámos o seu conteúdo por dimensões, categorias, subcategorias, de acordo com as definições e procedimentos anteriormente descritos, com os objetivos da investigação e com os significados e regularidades dos dados recolhidos. Foi construída a tabela de categorização relativa à entrevista realizada em grupo focal aos alunos finalistas. Identificadas estas categorizações procedemos ao enquadramento da informação recolhida na entrevista, validada pelas unidades de registo incluídas. Por último procedemos ao confronto e concordância de opiniões dos intervenientes do estudo de forma a retirar interpretações definitivas.

Por questões éticas, foram garantidos a todos os participantes (no caso dos alunos menores, devidamente autorizados pelos respetivos encarregados de educação) o direito à privacidade ou à não-participação; o direito ao anonimato; o direito à confidencialidade; e o sentido de responsabilidade do investigador (Tuckman, 2000). Procurámos alcançar a validade e fiabilidade do estudo recorrendo à triangulação, nomeadamente, pelo recurso à metodologia qualitativa e quantitativa procurando regularidades; pela consulta e análise de vários estudos de outros investigadores, como já referido, para base de construção dos instrumentos de recolha de dados adequados aos nossos objetivos; pelo recurso à opinião de construção e de validação dos instrumentos usados por parte de duas professoras da Universidade Aberta; pelo recurso a diferentes fontes de dados, a análise documental, o inquérito por questionário aos alunos, a entrevista aos alunos em grupo

focal e as entrevistas semiestruturadas a diferentes cargos de liderança do agrupamento; e pelo recurso a pré-teste ou questionário piloto, aplicado a uma turma de EP de um outro agrupamento, verificando a adequabilidade de objetivo, contexto e linguagem, assim como pela leitura dos guiões das entrevistas semiestruturadas por parte de atores com iguais cargos de um outro agrupamento e respetivos pareceres orientadores. Ao longo de todo o estudo procurámos apresentar de forma pormenorizada e rigorosa o desenvolvimento da investigação com a explicitação de todos os processos, descrevendo os métodos e instrumentos utilizados após a indicação da base teórica subjacente ao estudo.

## RESULTADOS

Pela análise e discussão dos resultados do inquérito por questionário aplicado aos alunos foi estabelecida uma breve caracterização pessoal, familiar e escolar. Na **Caracterização Pessoal** dos alunos respondentes, identificamos que este tipo de ensino foi frequentado maioritariamente pelo sexo masculino, 59,7% (n=77) e por 40,3% (n=52) do sexo feminino, valores idênticos aos observados a nível nacional no documento Estatística da Educação 2019/2020 (DGEEC, 2020, p. 53).

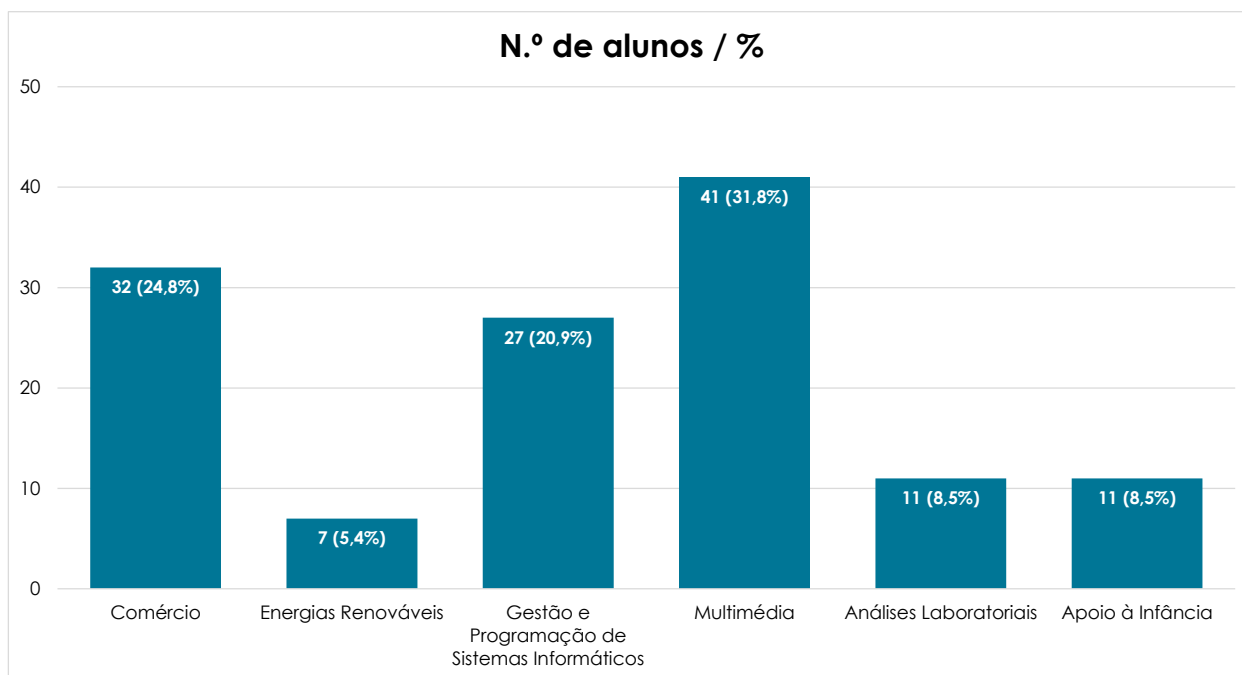
A média das idades dos inquiridos foi de 17,3 anos, sendo que 93,8% dos alunos tinha nacionalidade portuguesa, sendo, por esse facto, residual a representatividade de outras nacionalidades.

Cerca de 60,5% dos alunos residiam no concelho onde se insere o agrupamento; 34,1% no concelho vizinho e a restante percentagem distribuía-se por outros concelhos mais afastados.

No que respeita à **Caracterização Familiar** dos alunos identificámos que a escolaridade dos pais estava situada entre o 3.º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, a escolaridade dos tutores (na ausência dos pais) estava situada entre o Ensino Secundário e Ensino Superior. No entanto, dois tutores não sabiam ler nem escrever. Nas mães observamos um grau de escolaridade superior em relação aos pais, nos dois níveis mais elevados, Ensino Secundário e Ensino Superior.

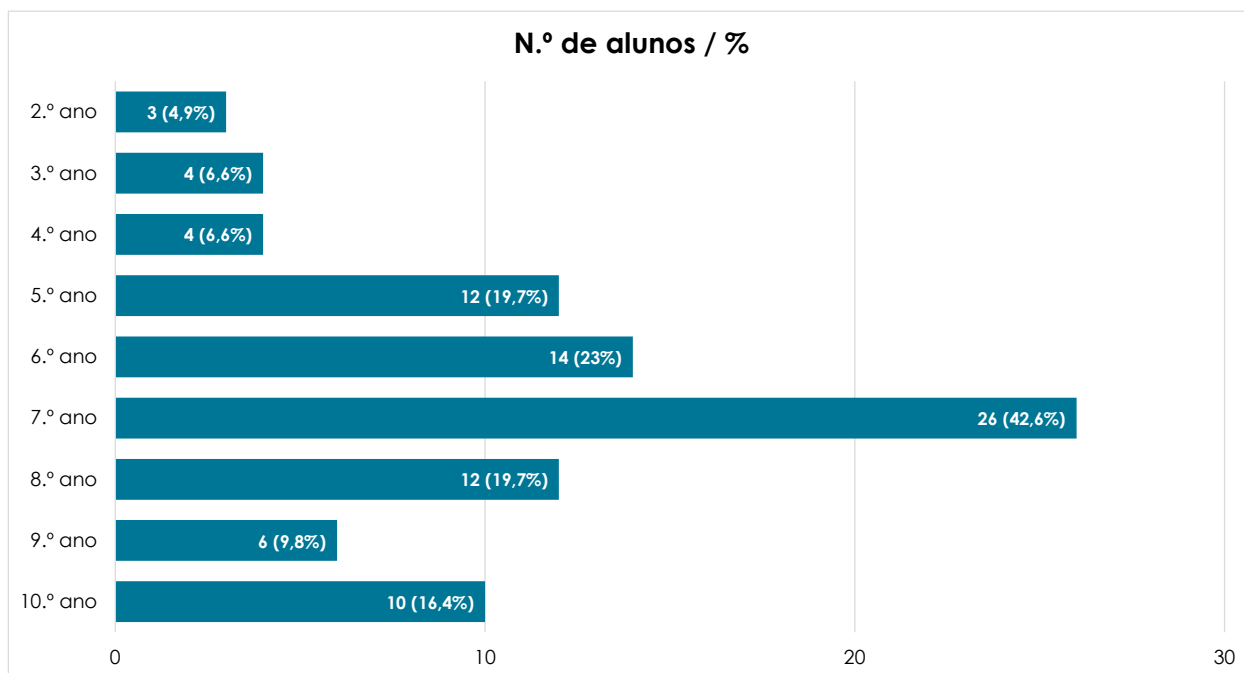
Esta realidade demarcou-se um pouco relativamente à baixa escolarização dos pais dos alunos do EP verificada em outros estudos (por exemplo, Santos, 2016). A grande maioria dos pais encontrava-se empregada, por conta de outrem ou por conta própria, à semelhança de Santos (2016) "a larga maioria trabalha ou por conta própria ou por conta de outrem" (p. 84). Contudo, a situação profissional dos tutores distribuía-se, na sua maioria, pelo desemprego e pela reforma.

Relativamente à **Caracterização Escolar** dos inquiridos podemos afirmar que 89,1% dos alunos frequentavam, no ano 2020-2021, o Ensino Regular e 10,9% frequentavam um Curso de Educação e Formação (CEF) e constatar, no Gráfico 1, a distribuição dos alunos pelos cursos ministrados no agrupamento:



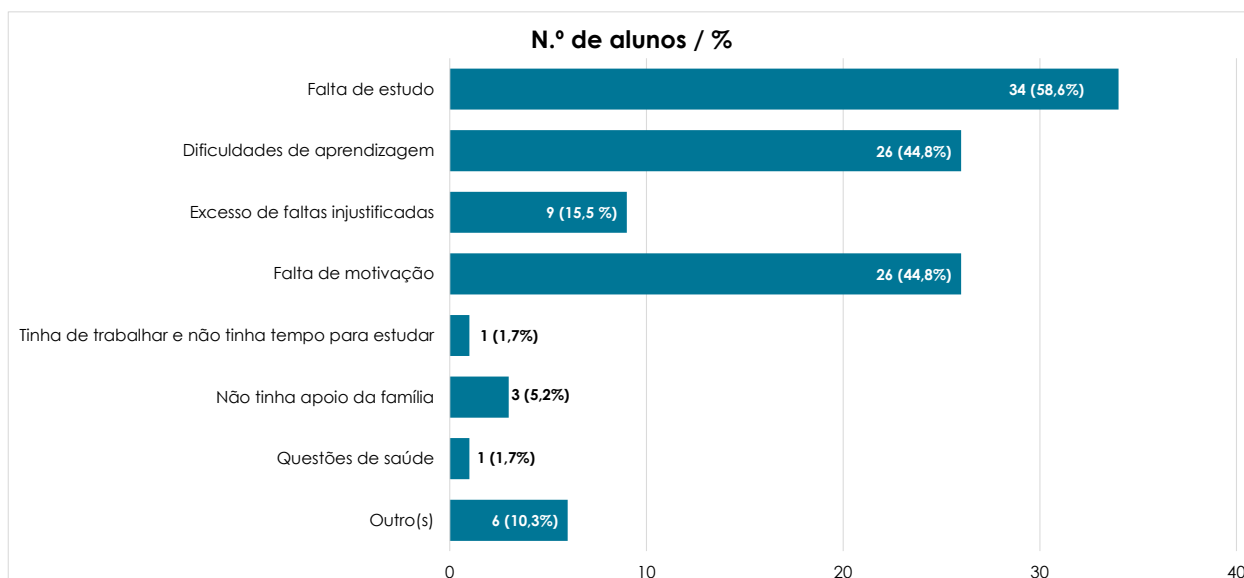
**Gráfico 1** - Distribuição dos alunos do EP do Agrupamento por Curso Profissional

Quando questionados sobre se possuíam registo de retenção no seu percurso escolar, 52,7% (n= 68) afirmaram não possuir e 47,3% (n=61) dos alunos inquiridos afirmaram possuir, dos quais 57,4% possuíam três retenções, 36,1% duas retenções e 6,5% dos alunos, uma retenção, sendo o 7.º ano aquele em que se verificou o maior número de retenções, como ilustra o Gráfico 2, à semelhança de resultados de estudos como o de Santos (2016) em que o mesmo afirma que “três quatros dos alunos inquiridos já conheceu o insucesso escolar, nomeadamente no 7.º ano de escolaridade” (p. 84):



**Gráfico 2** - Número de retenções por ano de escolaridade dos 61 alunos do EP do Agrupamento

As principais causas que motivaram a retenção escolar apontadas pelos alunos respondentes foram a falta de estudo (58,6%), dificuldades de aprendizagem (44,8%) falta de motivação (44,8%) e, em menor percentagem, a falta de assiduidade (15,5%), como ilustra o Gráfico 3 seguinte:



**Gráfico 3** - Causas de retenção de 58 dos 61 alunos do EP do Agrupamento

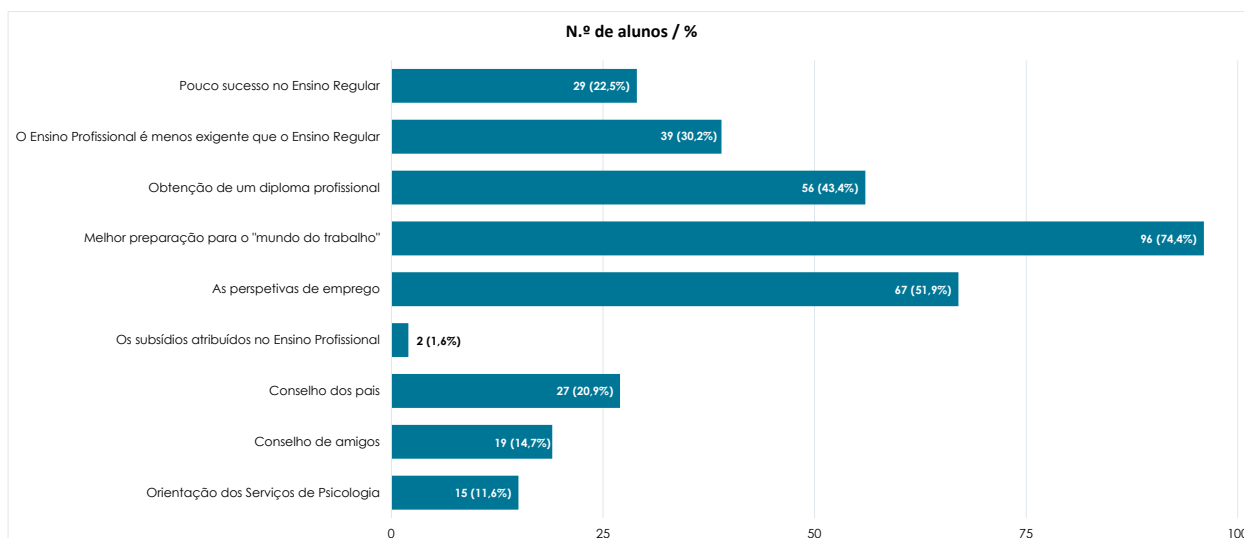
Estes resultados são consentâneos com resultados dos estudos de Silva (2013, p. 103) e Santos (2016, p. 84), já citados anteriormente.

No que se refere às questões de investigação que nortearam o estudo e às quais procurámos, ainda que de forma sintética, dar resposta, indicamos: **1) Quais as motivações dos alunos para a escolha de um curso do EP?**

A análise dos resultados sobre as motivações e interesses dos alunos inquiridos para a escolha do Ensino Profissional (ver Gráfico 4), identifica três motivos principais: “Melhor preparação para o “mundo do trabalho”” (74,4%); “Perspetivas de emprego” (51,9%) e “Obtenção de um diploma profissional” (43,4%), todos estes motivos ligados à valorização do carácter prático deste tipo de ensino, à semelhança do estudo de Santos (2016, p. 85) que refere que “O jovem que escolhe o ensino profissional tem em mente o seu futuro profissional”.

Num segundo patamar estão motivações como “O Ensino Profissional é menos exigente que o Ensino Regular” (30,2%); “Pouco sucesso escolar no Ensino Regular” (22,5%); e o “Conselho dos pais” (20,9%).

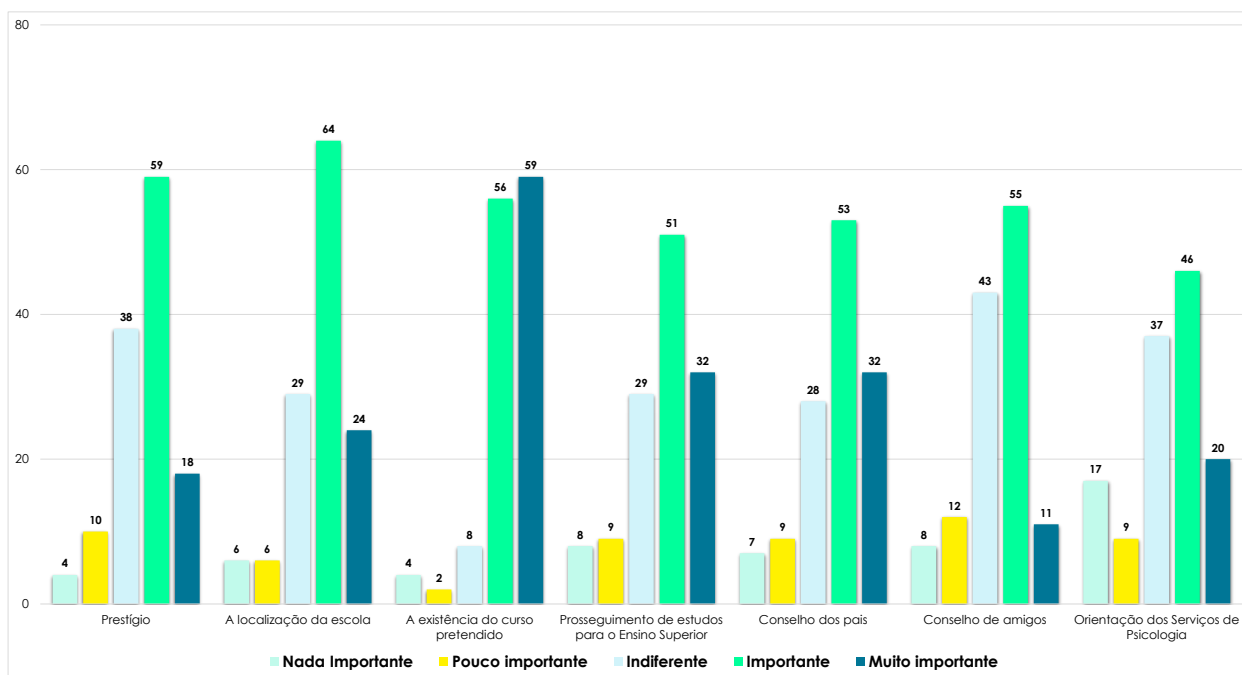
Não constituiu motivo para a quase totalidade dos inquiridos “Os subsídios atribuídos no Ensino Profissional” (1,6%), contrariamente aos resultados do estudo realizado por Silva (2013) em que o mesmo afirma que “os alunos [...] deram particular relevo à sua opção pelo ensino profissional, [...] pelos subsídios atribuídos” (p. 102).



**Gráfico 4** - Principais motivações e interesses para a escolha do Ensino Profissional dos alunos do EP do AESM

No que se refere à questão de investigação **2) Quais as motivações dos alunos para optarem pelo agrupamento (escola pública de ensino secundário) para a frequência de um curso profissional?** Concluimos, pela análise do Gráfico 5, que o item considerado mais importante para a escolha da escola foi “a existência do curso pretendido”, seguido pelo “objetivo de prosseguimento de estudos para o Ensino Superior”, pela “localização da escola”, uma vez que se encontra na área de residência da grande maioria dos alunos e pelo “prestígio

da escola. A tomada de decisão foi influenciada maioritariamente por amigos e familiares ou por ex-alunos da escola que transmitiram a sua experiência. Contrariamente ao estudo de Cardoso (2013, p. 101), a influência do Serviço de Psicologia e Orientação parece ter sido pouco relevante no presente estudo.



**Gráfico 5** - Grau de importância dos itens apresentados na escolha do Curso Profissional atribuído pelos alunos do EP do AESM

No que diz respeito à questão de investigação: **3) Quais os aspetos valorizados pelos alunos na frequência do EP, no agrupamento e sua satisfação?** 83,7% dos alunos consideraram a **Escola** bem equipada, relativamente a instalações; 73,7% em relação a equipamentos para o desenvolvimento da área técnica dos cursos e 69% em relação a recursos tecnológicos. 78,3% dos alunos consideraram que tinham um bom relacionamento com todos os elementos da comunidade escolar e 70,5% afirmaram que a escola tinha um ambiente disciplinado. 78,3% dos alunos reconheceram que as atividades realizadas pela escola envolveram os alunos do EP e 66,7% consideraram que a escola realizou, ainda, atividades próprias para este ensino.

Nos valores mais baixos de concordância, 66,7% dos alunos reconheceram a existência de indisciplina na escola e 60,5% que a escola resolveu problemas de indisciplina. Estes valores de satisfação vão ao encontro de outros estudos, nomeadamente o de Silva (2013), com “uma clara satisfação dos alunos que frequentam esta modalidade de ensino” (p. 102), o de Cardoso (2013) em que “os alunos reconhecem haver um clima de estudo/trabalho propício às aprendizagens das competências para a profissão decorrente” (p. 103), e o

de Santos (2016) quando reporta que “o curso não só correspondeu às expectativas dos alunos como até as superou” (p. 85).

Relativamente ao **curso profissional**, a maioria das respostas dadas atingiram uma percentagem de concordância superior a 50%, nomeadamente: os alunos consideraram ter um bom relacionamento com os colegas de curso (96,1%), com os professores, diretor de turma e diretor de curso (93,8%). 63,6% dos alunos reconhece que há situações de indisciplina na sua turma; 72,1% afirmou que o curso correspondeu ao que estavam à espera quando entraram no primeiro ano do curso. 90,7% afirmou ter gostaram de aprender e 86% de ser avaliados por módulos. 82,9% consideraram que o curso os prepara para a vida profissional e 78,3% assevera que saem bem preparados para o mercado de trabalho. 68,2% reconhecem que o curso os prepara para o prosseguimento de estudos.

91,5% dos alunos respondentes considera importante a realização da Formação em Contexto de Trabalho, e que a mesma, para 90,7% dos respondentes, é promotora da aprendizagem e é adequada aos interesses dos alunos (83,7%).

82,9% dos alunos respondentes mencionaram revelar interesse pelos temas dos módulos das diferentes disciplinas, sendo que para 82,2% o maior interesse se centrava nas disciplinas da área técnica e 80,6% dos respondentes considera que as disciplinas estão ajustadas aos cursos.

Em valores inferiores, mas ainda assim, superiores a 50%: 55,8% dos alunos revelam interesse pelas disciplinas das áreas sociocultural e científica. Contudo 54,3% refere que nas disciplinas há pouca prática, ou que nas disciplinas há teoria em excesso (50,4%). Consideram ainda 73,6% dos alunos que os professores são inovadores nas áreas dos cursos e 61,2% que os professores motivam para a aprendizagem. Por fim, 76,7% consideram importante a realização da Prova de Aptidão Profissional e consideram, em menor valor, 53,5% que são realizadas atividades relacionadas com as áreas dos cursos.

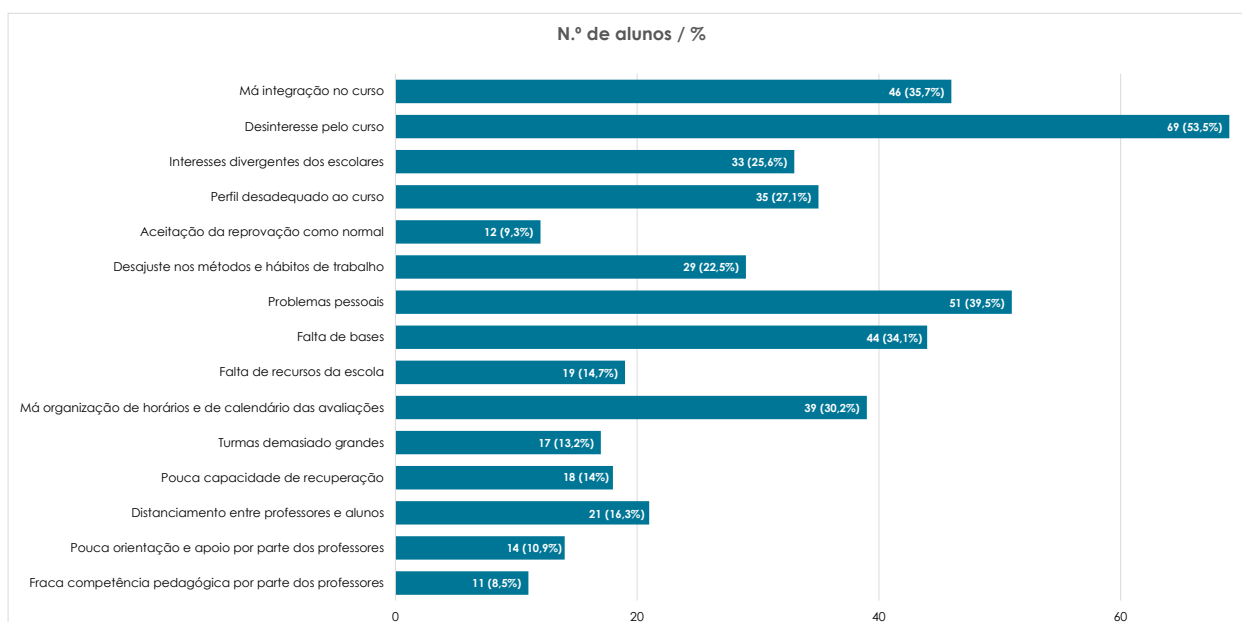
No que concerne à **Direção do Agrupamento**, e por ordem decrescente de percentagem, 85,3% dos alunos consideraram que “O(A) Diretor(a) de Turma está sempre disponível/ apoia os alunos na resolução de problemas”, que “A escola promove estratégias para a recuperação de módulos (83,7%), que “O(A) Diretor(a) de Curso está sempre disponível/ apoia os alunos na resolução de problemas” (79,8%) e que “A escola apoia os alunos do Ensino Profissional com dificuldades de aprendizagem” (72,1%). Para 69,8% dos alunos “A escola promove a participação dos alunos do EP em concursos locais/nacionais/internacionais”, para 60,5% “A escola promove ações de combate ao abandono dos cursos profissionais” e para 58,1% “A escola reconhece o mérito dos melhores alunos do Ensino

Profissional. Todos estes aspetos vão ao encontro de resultados de estudos desenvolvidos por Silva (2013, p. 102) e Santos (2016, p. 86), como referido anteriormente.

O único aspeto considerado pelos alunos abaixo dos 50% foi o da proximidade da direção aos alunos do EP (45,7%). A este propósito, foi reconhecido pela direção uma lacuna em termos de monitorização da satisfação dos alunos e de parceiros, uma vez que apenas se realizaram inquéritos quando iniciado o processo de certificação pelo selo EQAVET. O grau de satisfação, ainda pouco explorado, surge à direção por perceção, sendo de satisfação, nomeadamente pelos valores de conclusão e pela participação dos alunos nas atividades do Plano Anual de Atividades. No entanto, a desistência, por parte de alguns alunos provenientes dos CEF, ao atingirem o fim da escolaridade obrigatória, foi considerada como um fator de insatisfação a ter em conta.

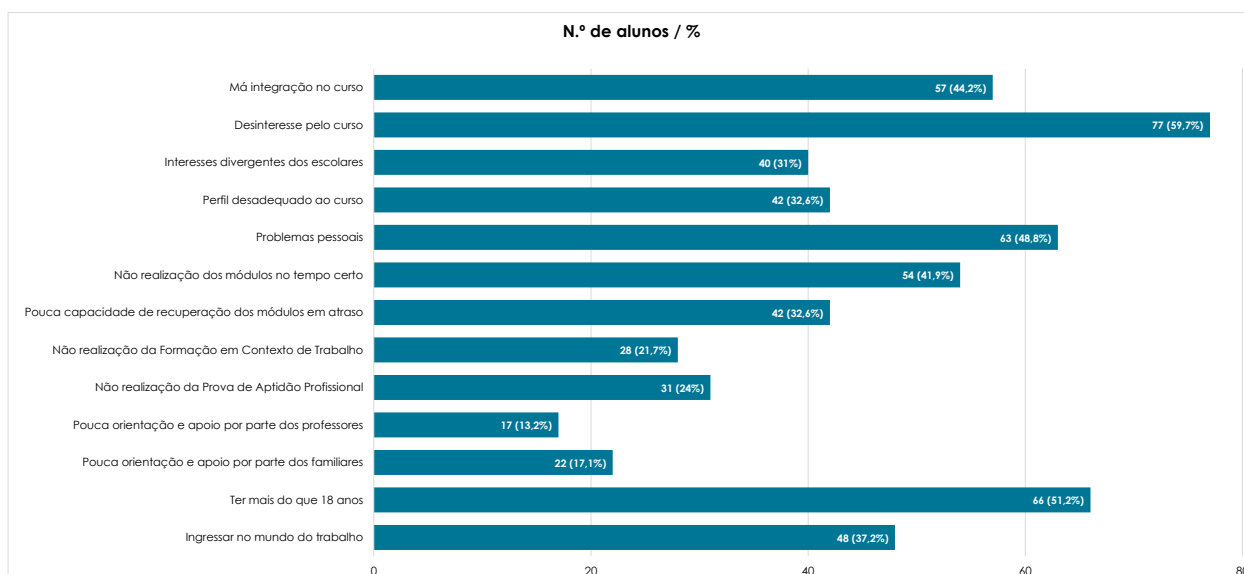
No que concerne à última questão de investigação: **4) Quais as causas de insucesso e de abandono dos alunos do EP do Agrupamento?**

Quando questionados sobre quais os principais fatores que contribuem para o insucesso no EP, ver Gráfico 6, os principais fatores apontados foram: "Desinteresse pelo curso" (53,5%), "Problemas pessoais" (39,5%), "Má integração no curso" (35,7%), e "Falta de bases" (34,1%), fatores estes que parecem ir ao encontro do pensamento de Silva (2013) quando o mesmo afirma "o ensino profissional é encarado [...] como um recurso e não como vocação, não só pelos alunos e suas famílias" e ainda encarado como "um recurso para manter no sistema de ensino alunos sem sucesso no ensino regular" (p. 102).



**Gráfico 6** - Fatores de Insucesso no Ensino Profissional apontados pelos alunos do EP do AESM

Idênticas elações se identificam quando analisados os fatores potenciadores de Abandono/ desistência do EP a seguir apresentados, no Gráfico 7, dos quais se destacam com maior número de sinalizações: "Desinteresse pelo curso" (59,7%), "Ter mais do que 18 anos" (51,2%), "Problemas pessoais" (48,8%), "Má integração no curso" (44,2%) e "Não realização dos módulos no tempo certo" (41,9%).



**Gráfico 7** - Fatores potenciadores de Abandono Escolar no Ensino Profissional apontados pelos alunos do EP do AESM

Existem alunos que têm como único objetivo, na frequência dos cursos profissionais, o cumprimento da escolaridade obrigatória. As taxas de Insucesso/Não conclusão dos módulos/cursos refletem um pouco a situação económico-social e cultural onde a escola está inserida, sendo a falta de interesse e a desmotivação, por parte de alguns alunos, as maiores causas de Insucesso e abandono, na sua maioria, por parte de alunos provenientes de CEF, já com um percurso de retenções. Arriscamos referir que a oferta formativa poderá não estar a ir ao encontro do interesse destes alunos, evidenciando a frequência destes cursos por recurso e não por vocação, ou que ainda não tenham sido criados os incentivos necessários ao empenho e motivação dos alunos. Também a desvalorização da escola pelos alunos e pelas famílias surge como uma das causas a ter em conta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, na procura de resposta à questão principal: – **Como incrementar o sucesso no EP no Agrupamento?** reconhece-se que apesar da existência de procedimentos diários de alertas, monitorização das faltas ou participação dos alunos ou promoção de medidas do sucesso educativo, o que se realizou além disto, realizou-se de forma discricionária e

pouco normalizada ao controlo da situação, mas não de forma intencional e/ou preventiva. Constituíram formas de mitigação de combate ao Insucesso e Abandono/desistência, mecanismos de recuperação de faltas e de recuperação de módulos, no decorrer de cada ano letivo e uma época especial para a realização de exames.

Como plano de ações de melhoria de combate ao Insucesso e Abandono/desistência, a Escola reconhece a necessidade de avaliar todo o processo internamente e externamente, analisar, alterar, voltar a avaliar, instituir mecanismos de alerta e formas de mitigação com vista a procurar e adequar soluções mais próximas dos alunos, no sentido de os estimular e de os apoiar, de forma a que todos realizem as suas aprendizagens e obtenham sucesso. É necessário adequar o corpo docente, formar/capacitar esses docentes e envolvê-los nas decisões pedagógicas/metodológicas, intensificar o trabalho realizado pelas psicólogas com vista ao desenvolvimento de competências sociais e motivacionais por parte dos alunos e concertar estratégias pelas equipas pedagógicas de forma a valorizar este tipo de ensino e os alunos.

Foi reconhecido pelos alunos que o EP se encontra em crescimento, tendo como uma das vantagens a dupla certificação que permite o ingresso no mercado de trabalho à saída do secundário, mas também o ingresso no Ensino Superior, valorização que tende a desmistificar a ideia ou conotação negativa associada a estes cursos. Reconheceram, também, que para que seja garantido um ensino de qualidade, será necessário dotar de mais qualificações os alunos e de capacitar os professores, sendo para isso necessário dotar também as escolas de mais condições, essencialmente financeiras para atualização dos recursos aplicados nas metodologias próprias deste tipo de ensino.

Por limitações do estudo identificámos no desenvolvimento da investigação o período pandémico que a acompanhou, pelo forte constrangimento ao cumprimento das datas/etapas estabelecidas, assim como o recurso aos dois paradigmas metodológicos, quantitativo e qualitativo, na medida em que, se por um lado, o inquérito por questionário nos caracterizou a população, as suas perceções e opiniões e observou uma análise menos difícil, pelo facto das respostas serem fechadas, de recurso à escala de *Lickert* ou de concordância/discordância, por outro lado, a entrevista realizada em grupo focal, caracterizou-se por ser uma tarefa morosa, primeiro pela transcrição da própria entrevista, depois pela categorização realizada. Reconhecemos, no entanto, que a caracterização estabelecida pela entrevista foi muito rica e importante, aquando da realização da análise e discussão dos resultados, estabelecendo/confirmando a triangulação de dados. O facto de nos referirmos apenas a uma escola, com um perfil próprio, constituiu também uma limitação do estudo. Contudo, a profundidade e o rigor requeridos neste tipo de

investigação inviabilizam a opção por estudos mais abrangentes e/ou comparativos entre escolas.

Tendo em consideração as limitações apontadas, entende-se que seria muito interessante a realização de um estudo idêntico (de natureza longitudinal), de forma a concluir resultados sobre eventuais medidas/alterações de gestão educativa adotadas, ou ainda a realização de outros estudos sobre outras temáticas que não puderam ser aqui abordadas, nomeadamente:

- a) a realização de um estudo idêntico realizado à Escola Profissional do mesmo Concelho dando voz aos alunos, estabelecendo uma comparação construtiva entre as duas escolas com Ensino Profissional;
- b) alargar o estudo a ex-alunos, acompanhando o seu percurso profissional de forma a verificar se estes exercem profissões nas áreas de formação e se se sentem devidamente qualificados profissionalmente no desempenho das suas funções.

## **BIBLIOGRAFIA**

Azevedo, J. (1991). Escolas profissionais. O papel do Estado e da Sociedade Civil. In: *Atas da Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológica e Profissional*. GETAP. ME.

Azevedo, J. (1991). *A Educação Tecnológica nos Anos 90*. Asa.

Azevedo, J. (2009). Escolas profissionais 1989-2009: As oportunidades e os riscos de uma inovação educacional que viajou da margem para o centro. *Propuesta Educativa*.

Azevedo, J. (2014). Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: os primeiros vinte e cinco anos de uma viagem que trouxe o ensino profissional de periferia para o centro das políticas educativas.

Azevedo, J. (2017). In e-book (Re)encontrar e projetar o ensino profissional no século XXI pp. 9-21 [http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/Prefacio\\_ensino\\_profissional\\_maio2017.pdf](http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/Prefacio_ensino_profissional_maio2017.pdf)

Bardin, L (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. Gradiva.

Carvalho, R. (1986). *História do Ensino em Portugal desde a fundação até ao fim do regime de Salazar*. Fundação Calouste Gulbenkian.

CEFOP (2000). *O Sistema de Formação Profissional em Portugal*. CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional.

CNE (2019). O estado da Educação 2018, Edição 2019. Conselho Nacional de Educação. [https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado\\_da\\_educacao/Estado\\_da\\_Educacao2018\\_web\\_26nov2019.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao2018_web_26nov2019.pdf)

Coutinho, C. (2019). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática*, (2ª ed.– Reimpressão). Almedina.

DGE. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Figueiredo, A. C. (1947). Relatório da Comissão de Reforma do Ensino Técnico. Escolas Técnicas – Boletim de acção educativa, 1.

Martins, E. e Martins S. (2015). *A Visão do Ensino Técnico-Profissional Português: Evolução Histórica das medidas e rupturas*. B. Téc. Senac, v. 42, n. 2, p. 6-31

OECD (2020), "Portugal", in *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing.

Orvalho, L., Alves, J. & Azevedo, J. (2017). *(Re)encontrar e projetar o ensino profissional no século XXI*. Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia.

Orvalho, L., Alves, J. & Azevedo, J. (2019). *30 anos de Ensino Profissional: perscrutar as intencionalidades e perspetivar o futuro*. Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia.

Santos, M. e Moreira, D. (2016). O Ensino Profissional: Motivações e expectativas dos alunos de uma Escola Profissional. Comunicação apresentada no XIII Congresso da Sebarroja, J. (2001). *A aventura de Inovar: A mudança na escola*. Porto Editora.

### **Legislação consultada**

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I.

Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de janeiro. Diário da República n.º 18/1989, Série I.

Despacho n.º 14758/2004 de 23 de julho. Diário da República – 2ª Série, n.º 172.

Portaria n.º 798/2006 de 10 de agosto. Diário da República n.º 155/2006, Série I.

Lei n.º 47/2006, de 28 agosto. Diário da República n.º 165/2006, Série I.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012, Série I.

Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de fevereiro. Diário da República n.º 33/2013, 1.º Suplemento, Série I.

Decreto-Lei n.º 92/2014, de 20 de junho. Diário da República n.º 117/2014, Série I.

Lei n.º 72/2017 de 16 de agosto. Diário da República n.º 157/2017, Série I.

Decreto – Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I.

Portaria n.º 235-A/2018 de 23 de agosto. Diário da República n.º 162/2018, 1.º Suplemento, Série I.

Despacho n.º 6851-B/2019 de 31 de julho. Diário da República n.º 145/2019, 1.º Suplemento, Série II.

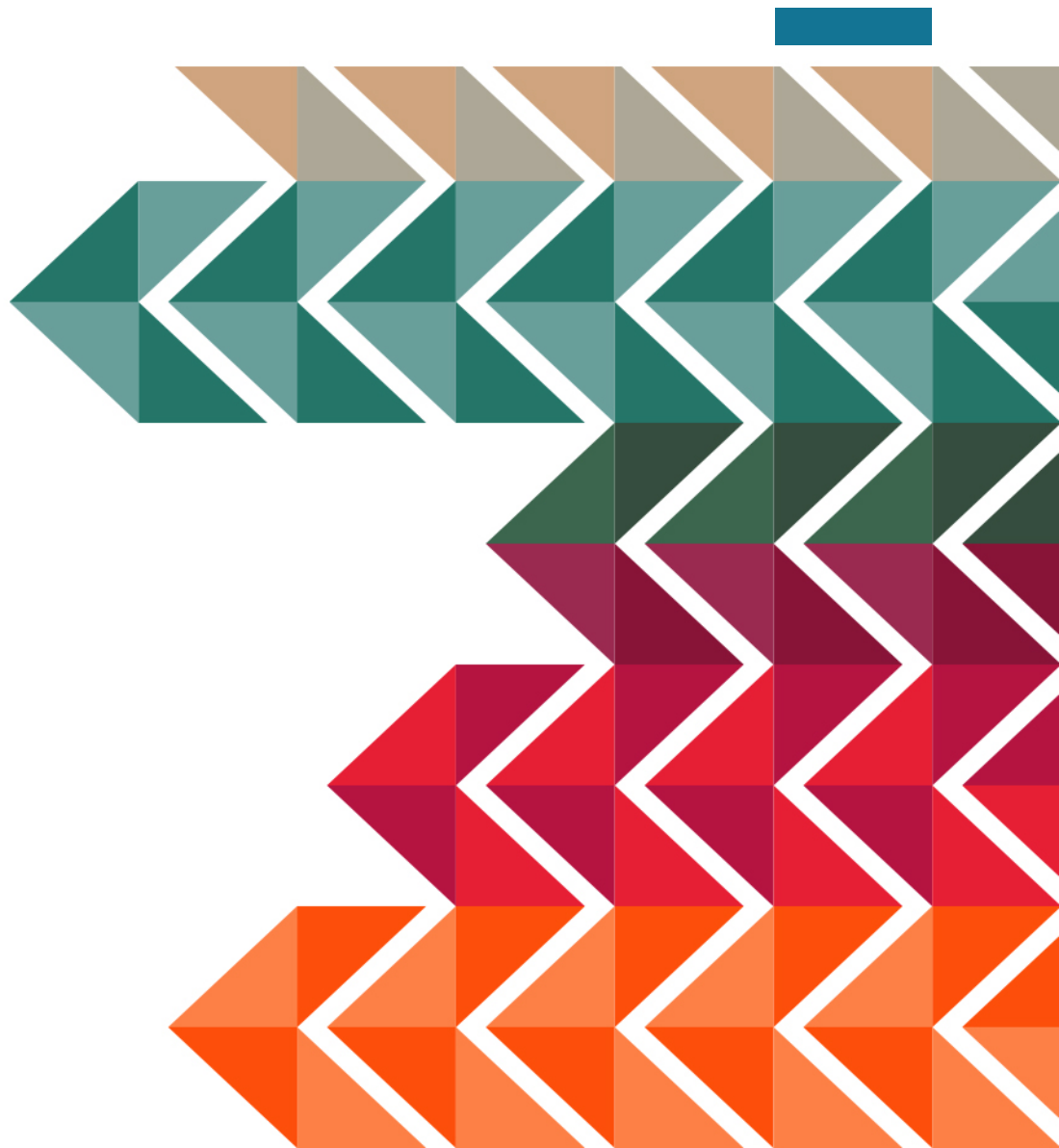
Lei n.º 96/2019, de 4 de setembro. Diário da República n.º 169/2019, Série I.

Portaria n.º 150/2020 de 22 de junho. Diário da República, n.º 119/2020, Série I.

Despacho n.º 7414/2020 de 24 de julho. Diário da República, n.º 143/2020, Série II.

**Site:** DGEEC. (2021). Consultado a 18 de junho de 2021. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>

# CAPÍTULO 3





# REABERTURA ESCOLAR EM TEMPO DE COVID-19: PRÁTICAS INCLUSIVAS EM ESCOLAS NO BARLAVENTO ALGARVIO

**Ana Rita Alves** [Agrupamento de Escolas Manuel Teixeira Gomes, Portimão]  
ORCID: [0009-0009-5769-3024](https://orcid.org/0009-0009-5769-3024)

**Darlinda Moreira** [Universidade Aberta]  
ORCID: [0000-0003-4138-4509](https://orcid.org/0000-0003-4138-4509)

## RESUMO

O presente estudo pretende contribuir para a manutenção e fortalecimento da educação inclusiva em situações de calamidade designadamente na atual crise pandémica e, em possíveis, crises futuras, tendo como foco a articulação do ensino inclusivo com as medidas de mitigação às infeções do Sars-CoV-2. Adotou-se uma metodologia qualitativa recorrendo-se à aplicação de entrevistas semiestruturadas e à análise documental sendo, posteriormente, utilizada a técnica de análise de conteúdo.

Dos grandes ajustes realizados para continuar a cumprir com o processo educativo inclusivo, resultou que, apesar das limitações com que os Agrupamentos em estudo se depararam, foi dada continuidade ao processo, ainda que em moldes alternativos.

**Palavras-chave:** Práticas inclusivas, COVID-19, lideranças, pandemia

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem vindo a afirmar-se mundialmente e a ser reconhecida como uma meta a alcançar pelos sistemas educativos. À luz da Declaração de Princípios de Salamanca, as escolas regulares, seguindo a orientação inclusiva, constituem-se como os meios mais capazes para construir uma sociedade inclusiva que proporcione uma Educação para Todos (UNESCO, 1994).

Uma escola inclusiva procura responder às potencialidades e necessidades de todos e de cada um dos seus alunos promovendo a sua concretização pessoal; difundindo a equidade; implementando respostas adequadas aos contextos e potenciando a mudança de mentalidades. Destaca-se pela promoção de ambientes de aprendizagem flexíveis, pelo envolvimento de toda a comunidade escolar nas orientações e decisões da escola, pela planificação colaborativa e pela valorização e corresponsabilização de todos os intervenientes no processo educativo (Sanches, 2011).

A implementação de práticas inclusivas na escola já era um desafio que encerrava vários constrangimentos, nomeadamente: a arquitetura das escolas, a escassez de tecnologias de apoio, o número elevado de alunos por turma, a falta de formação especializada nos docentes e não docentes e a fraca participação dos Encarregados de Educação (EE).

O estado atual de necessidade de confinamento e encerramento das escolas, leva a que seja imperioso redefinir estratégias para atingir os mesmos objetivos. É premente compreender como se coaduna a necessidade do ensino inclusivo com uma realidade de confinamento obrigatório e de ensino a distância (E@D), como resultado de medidas de mitigação às infeções por Sars-CoV-2. Consequentemente, definimos como objeto de estudo contribuir para a melhoria de práticas inclusivas adotadas pelas direções de dois Agrupamentos de Escolas de um concelho no Barlavento Algarvio durante as contingências provocadas pela pandemia por COVID-19, no ano letivo de 2020-2021, ou seja, no ano letivo imediato ao confinamento obrigatório dos últimos 6 meses.

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

O conceito de inclusão, com o decorrer dos anos, tem sofrido alterações tendo surgido, progressivamente, a necessidade de se construir uma Escola Inclusiva que responda em pleno a todos os alunos. Esta premissa foi difundida na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), onde é enunciado que, independentemente das características físicas, sociais, emocionais e intelectuais, a educação é um direito fundamental de todos.

A mesma espelha que as escolas terão de incluir

(...) Crianças com deficiência ou sobredotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (UNESCO, 1994, p. 6)

Atualmente este conceito é mais lato e coloca a tónica na qualidade da educação e nas mudanças que são necessárias levar a cabo nos contextos por forma a responder à individualidade dos alunos. Infere-se que a escola "já não pode mais, nem por inércia continuar a dirigir-se a um aluno tipo" (Lopes, 2007 cit. in Botas & Moreira, 2015, p. 3).

Assim, e já numa perspetiva inclusiva, surgiu recentemente o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, destacando-se que compete a cada escola adequar individualmente as respostas educativas necessárias a cada aluno, valorizando as suas potencialidades e interesses garantindo que todos atinjam o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Nesta ótica, "todos os alunos aprendem juntos e têm direito à educação, independentemente das suas dificuldades e diferenças" (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 28). Salientam Botas & Moreira (2015) que é fundamental que as instituições escolares sejam lugares acolhedores e estimulantes e que, através da readaptação de práticas pedagógicas, sejam capazes de responder às especificidades de cada aluno.

Ferreira (2007) sustenta que a inclusão pode ser entendida como uma proposta unificadora "do tempo e do espaço pedagógicos para todas as crianças, por forma a concretizar os ideais de educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade" (p. 59), inferindo-se assim que toda a comunidade escolar, incluindo as lideranças, contribuem determinantemente para a prossecução de práticas cada vez mais inclusivas.

## **O PAPEL DAS LIDERANÇAS NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA**

Partindo da premissa de que a escola deve englobar a sociedade como um todo, considerando a singularidade de cada um em particular (Cavalcanti, 2014), o gestor escolar assume grande relevância na medida em que deve implementar mudanças nas práticas de gestão bem como incentivar e motivar os agentes educativos a adotarem práticas inclusivas.

"Diante da orientação inclusiva, as funções do gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação dos professores, o fortalecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola".  
(Sant'Ana, 2005, p. 228)

A falta de formação dos docentes na área da educação inclusiva é considerada como um grande entrave à operacionalização assertiva da mesma ou existindo, por vezes, esta oferta de formação, denota-se falta de estímulo, por parte dos docentes, para trabalharem com crianças e jovens com necessidades especiais. É assim crucial que o líder os apoie nesta superação profissional, que se desenvolva e valorize uma participação efetiva de todos e se tomem decisões conjuntas norteadas pelo compromisso com valores, princípios e objetivos educacionais elevados, imperando o respeito por todos e aceitando a diversidade (Dias, 2018).

Neste sentido, Dias (2018), evidencia que o excesso de burocracia diminui o poder de decisão dos docentes e influencia negativamente a disponibilidade para desenvolverem um trabalho colaborativo, reflexivo e adaptado a cada realidade; aspetos fulcrais para o desenvolvimento de uma escola democrática, participativa e inclusiva.

A par, o líder escolar é pressionado pelo cumprimento dos normativos legais, pela exigência de resultados e pela adaptação constante às mudanças da sociedade globalizada e multicultural. Na perspetiva do benefício e do estabelecimento de relações sociais, Ainscow & Miles (2008 *in* Passarudo, Carvalho & Panaças, 2015), evidenciam que a colaboração entre escolas é fulcral para o desenvolvimento de culturas inclusivas permitindo identificar e redefinir boas práticas destacando-se que o líder deve conseguir equilibrar as exigências externas com as internas.

Na perspetiva de Dorczak (2001 *in* Chiote, 2017), o líder educativo inclusivo deve pautar-se por construir e desenvolver relações interpessoais e trabalho de equipa assim como atribuir autonomia aos liderados, o que se refletirá no desenvolvimento da organização escolar e, possivelmente, aumentará o sucesso no trabalho de um líder inclusivo.

Face ao exposto, inferimos que as lideranças e a sua forma de atuação, a par com o envolvimento de toda a comunidade escolar, impactam na construção de uma escola inclusiva. Sant'Ana (2005) defende que as suas funções devem incluir "...a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fortalecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola" (p. 228).

## **ENSINO A DISTÂNCIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Inicialmente, o E@D era entendido como uma resposta para um público que se via incapacitado, por razões sociais, económicas, geográficas e médicas de frequentar o ensino presencial. Posteriormente, o seu espetro de atuação foi alargado e, atualmente, para além de abranger um público cada vez mais novo e mais numeroso, é passível de dar resposta aos desafios sociais (Goulão, 2011).

Atendendo aos dados disponíveis, constatámos que as regiões da América do Norte e da Europa são as de maior penetração da Web. Contudo, apesar do nível de penetração da Web na União Europeia ser bastante significativo, "uma em cada cinco pessoas nunca usou a internet" (Eurostat, 2015 cit. *in* Moreira, 2017, p. 67).

Relativamente a Portugal, cerca de 75% dos portugueses utilizam-na. Apesar de ser uma tendência crescente, comparativamente à média da União Europeia, em 2017 registava-se uma diferença de dez pontos percentuais (Instituto Nacional de Estatística). Opinam Dias, Seara & Barros (2016) que é através da tecnologia que se materializam possibilidades de inclusão, ressaltando a capacidade de aceitação da singularidade de cada indivíduo bem como garantindo um acesso igualitário às oportunidades.

Recentemente, na perspectiva de atenuar as desigualdades e exclusão sociais acentuadas pela realidade de confinamento obrigatório e de ensino a distância, como resultado de medidas de mitigação às infecções por Sars-CoV-2, foi promulgado o Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março que estabeleceu medidas excepcionais e temporárias, no âmbito da pandemia da doença de COVID-19, que procedeu à regulamentação da modalidade de ensino a distância prevista na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, definindo as regras e procedimentos relativos à organização e operacionalização do currículo bem como o regime de frequência.

À luz da Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro esta modalidade de ensino constitui-se como

(...) uma alternativa de qualidade para os alunos (...) impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola, assente na integração das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem como meio para que todos tenham acesso à educação. (Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro, p. 17)

Aliada ao uso das tecnologias, afirmam Barros et. al. (2017) que a flexibilidade temporal permite maior adequação do ensino aos diferentes estilos de aprendizagem e, transversalmente, impacta num maior direcionamento às características individuais dos alunos, no design/estrutura dos ambientes de aprendizagem, em geral, e das atividades, em particular.

Se é certo que uma utilização segura da Internet, em consonância com uma operacionalização das TIC nos processos de ensino e aprendizagem, facilita o acesso ao currículo e promove a literacia e a inclusão digitais, também é certo que nem todos os alunos e respetivas famílias usufruem das mesmas oportunidades e condições sociais, tecnológicas, culturais e económicas, refletindo-se na comunidade educativa.

Moreira (2017) infere que o fosso digital, entendido como as discrepâncias verificadas entre os que acedem à internet e os que não acedem bem como às desigualdades entre os que têm acesso, acentua a falta de equidade contribuindo ainda mais para a pobreza e para a exclusão social.

Também Martins (2020), assume que as disparidades se agravam de acordo com as condições socioeconómicas das famílias, sublinhando que “o acesso às tecnologias de informação por parte das famílias é muito diferenciado” (p. 48).

De acordo com o recente estudo *Educação em Tempo de Pandemia: problemas, respostas e desafio das escolas*, da autoria do Conselho Nacional de Educação (2021a) é revelado que, aquando a implementação do E@D, a maioria das nossas escolas (noventa e dois por cento) não dispunha de dispositivos tecnológicos suficientes para suprir as necessidades nem

de conectividade eletrónica com qualidade. Contudo, estes constrangimentos afetaram de forma desigual as escolas, alunos e famílias.

“As Escolas «Muito afetadas», pela falta de recursos digitais dos alunos e das famílias, foram as que integravam mais alunos provenientes de contextos desfavorecidos, as que tinham mais de 10% de alunos com necessidades específicas e 10% ou mais com Português Língua Não Materna, e em que mais de 30% dos alunos não tinham equipamento digital. Eram também escolas de menor dimensão, no que respeita ao número de alunos, e as que ministravam todos os níveis e ciclos de educação e ensino”. (CNE, 2021a, p. 18)

Com base em dados preliminares do supracitado estudo, o Parecer n.º 4/2021 do Conselho Nacional de Educação (2021b), consignou que “(...) muitos alunos não têm acesso a computadores em casa, ou têm-no em condições muito precárias. O mesmo se diga do acesso à *Internet*, outro aspeto produtor de flagrantes desigualdades de oportunidades de aprendizagem” (p. 7).

Numa auscultação realizada a docentes (FENPROF, 2020), são unânimes as conclusões relativamente ao agravamento potenciado pelas desigualdades quer de recursos quer económicas e sociais.

“As desigualdades aprofundam-se, a falta de equidade é evidente e os alunos de situação socioeconómica mais baixa são, à partida, excluídos. Estes alunos não possuem apoio familiar e não possuem equipamentos tecnológicos para acompanhar os colegas”. (FENPROF, 2020, p. 25)

## **METODOLOGIA DO ESTUDO**

A presente investigação integra-se num estudo qualitativo uma vez que se pretende estudar um fenómeno de forma estreitamente articulada com o seu contexto, isto é, centra-se na identificação e desenvolvimento de práticas inclusivas adotadas pelas direções de dois Agrupamentos de Escolas de um concelho do Barlavento Algarvio durante as contingências provocadas pela pandemia por COVID-19.

As principais técnicas de investigação foram as entrevistas semiestruturadas aos Diretores de dois Agrupamentos de Escolas de um concelho no Barlavento Algarvio bem como a análise documental aos documentos orientadores de cada Agrupamento de Escolas referentes ao E@D, nomeadamente os seus Planos de E@D, à legislação referente à Educação Inclusiva e aos documentos emanados pela Tutela, tais como: Roteiro – 8 Princípios Orientadores

para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas e 9 Princípios Orientadores para Acompanhamento dos Alunos que Recorrem ao #EstudoEmCasa. Para efeitos de tratamento de dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo.

## **ABORDAGEM GERAL À SITUAÇÃO PANDÉMICA DESDE 16 DE MARÇO AO INÍCIO DO ANO LETIVO 2020/21**

Atendendo à emergência de saúde pública de âmbito internacional, declarada pela Organização Mundial de Saúde, no dia trinta de janeiro de dois mil e vinte, bem como à classificação do vírus como uma pandemia, a onze de março de dois mil e vinte, foi necessário aplicar medidas extraordinárias e de implementação célere no sentido da “prevenção, contenção, mitigação e tratamento de infeção epidemiológica por COVID-19, bem como à reposição da normalidade em sequência da mesma” (Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março, p. 22-(3).

No âmbito da educação, foi promulgada a suspensão das

(...) atividades letivas e não letivas e formativas, com presença de estudantes em estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos e do setor social e solidário de educação pré-escolar, básica, secundária e superior e em equipamentos sociais de apoio à primeira infância ou deficiência, bem como nos centros de formação de gestão direta ou participada da rede do Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. (Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março, p. 22-(6))

Esta suspensão entrou em vigor a dezasseis de março de dois mil e vinte até nove de abril de dois mil e vinte, considerando-se a sua prorrogação após reavaliação da situação.

No supracitado Decreto-Lei é mencionado que, sempre que necessário, devem ser garantidas as medidas de apoio aos alunos das unidades especializadas que foram integradas nos centros de apoio à aprendizagem e cuja permanência nos estabelecimentos de ensino seja considerada indispensável. Neste seguimento a Direção-Geral da Educação (2020a) divulgou, a vinte e seis de março, o Roteiro “8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas” com orientações e recomendações para que cada Escola, em função da fase em que se apresentasse e da sua realidade, desenvolvesse o seu Plano de E@D envolvendo na sua construção toda a comunidade educativa com o objetivo de delinear respostas mais adequadas, dinâmicas e potenciadores do sucesso educativo dos discentes não descurando os objetivos estabelecidos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e nas *Aprendizagens Essenciais*.

É destacado também o papel atribuído às lideranças intermédias no que se relaciona com o acompanhamento e concretização das orientações pedagógicas bem como organização e gestão do trabalho do conselho de turma/equipas pedagógicas e sugerida a criação de uma equipa de apoio com diferentes valências, nomeadamente ao nível das decisões pedagógicas e de apoio tecnológico.

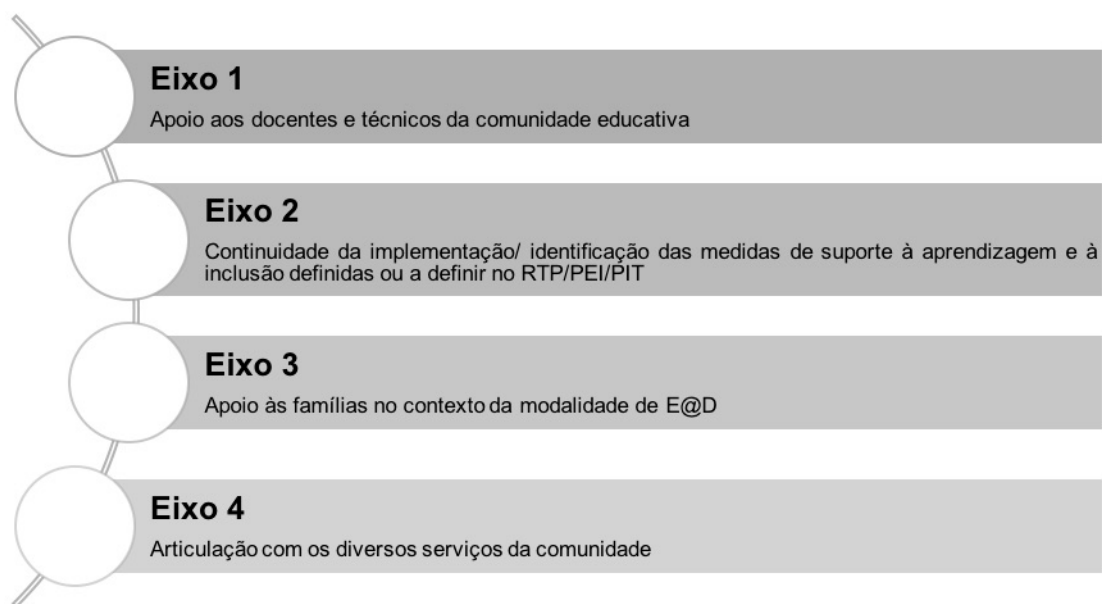
O roteiro sugere o estabelecimento de um circuito de comunicação eficaz e atenta nos cuidados a ter na elaboração dos horários dos alunos. Paralelamente, refere a criação de um plano de trabalho semanal para cada grupo/turma e a realização de sessões síncronas e assíncronas. As metodologias de ensino deverão ser apelativas, diversificadas, enquadradoras, conter exemplos, serem projetos interdisciplinares e que permitam a autorreflexão e o trabalho autónomo, não dependendo do papel e competências dos EE. Incita-se o desenvolvimento de atividades promotoras do sentimento de pertença à turma, atividades de carácter lúdico, que promovam a interação e o convívio e que incentivem a colaboração, a entajuda e a partilha de forma a quebrar o isolamento e promover o bem-estar emocional dos alunos.

É mencionado ainda que se devem restringir soluções de comunicação recorrendo-se, preferencialmente, a ferramentas que os alunos já dominem.

Este roteiro destaca ainda o papel a desempenhar pelos psicólogos e pelos professores que apoiam os alunos no apoio tutorial específico, mobilizando todos os recursos disponíveis.

Por forma a monitorizar e regular o plano de E@D é indicada a criação de uma equipa (máximo de três pessoas) que terá que consultar regularmente os alunos, definir indicadores de qualidade e de quantidade (Direção-Geral da Educação, 2020a).

A publicação, a treze de abril, do Decreto-Lei n.º 14-G/2020 veio formalizar a modalidade de ensino não presencial em que cada escola tinha de “definir e implementar um plano de ensino a distância, com as metodologias adequadas aos recursos disponíveis e critérios de avaliação” (p. 86-(10)), garantindo as aprendizagens a todos os alunos. Neste sentido, a nove de abril, foram divulgadas as Orientações para o trabalho das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) na modalidade de E@D (Direção-Geral da Educação, 2020b), subdivididas em quatro eixos.



**Figura 1** - Eixos de atuação prioritários da EMAEI, no contexto de E@D

**Fonte:** Adaptado de Direção-Geral da Educação (2020b, pp. 1-4).

Transversalmente, para dar resposta essencialmente aos alunos com dificuldades no acesso a conteúdos por meios digitais, o Ministério da Educação em parceria com a Rádio e Televisão de Portugal e com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, implementou o #EstudoEmCasa com transmissão diária na televisão pública, no *site* da mesma e numa *App* sendo ainda disponibilizado um *site* (<https://estudoemcasa.dge.mec.pt>) que agregava as aulas emitidas e disponibilizava sugestões de atividades que os docentes poderiam utilizar como complementares ao seu trabalho. Nestas emissões não foi descurada a interpretação em Língua Gestual Portuguesa.

Relativamente à Educação Pré-Escolar, os recursos foram disponibilizados na Rádio e Televisão de Portugal<sup>2</sup> devendo os educadores atribuir especial atenção às crianças que usufruíam somente dos conteúdos pela televisão.

No documento das *FAQ* relativas ao #EstudoEmCasa é realçado o facto de os docentes deverem assegurar contacto regular com os seus alunos através de meios alternativos de comunicação, como por exemplo o envio de mensagens devendo ser atribuído "(...) a cada aluno que recebe conteúdos exclusivamente pela televisão (...) um professor mentor, responsável pelo estabelecimento de contacto, individualmente e em parceria com outras entidades da comunidade" (Direção-Geral da Educação, 2020c, p. 3). Compete-lhe o acompanhamento das tarefas, a verificação de que os alunos estão a assistir às emissões e que realizem outras tarefas propostas pela escola.

Tal como é referido nos 9 princípios orientadores para acompanhamento dos alunos que recorrem ao #EstudoEmCasa (Direção-Geral da Educação, 2020d) "face à situação de isolamento acrescido, o desenvolvimento das aprendizagens destes alunos deve ser motivo de especial acompanhamento e monitorização pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva" (p. 4).

Considerando a evolução da situação epidemiológica e as limitações das ferramentas digitais, as atividades letivas presenciais dos vários anos de escolaridade foram retomadas gradualmente.

Já visando a preparação do ano letivo 2020/2021, foi publicado o Despacho n.º 8553-A/2020, de 4 de setembro no qual se prevê a aplicação de medidas de apoio educativo para alunos considerados doentes de risco e que se encontrem impossibilitados de, presencialmente, assistirem às atividades letivas e formativas conjuntamente com o seu grupo ou turma. Também são explanados os procedimentos a adotar na elaboração e implementação do plano de desenvolvimento das aprendizagens quer pelas famílias quer pelos Agrupamentos de Escolas, que deve considerar as medidas previstas no RTP, sempre que exista.

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Triangulando a informação obtida através da análise documental e das entrevistas realizadas, foram notórias semelhanças e dissemelhanças entre os Agrupamentos em estudo.

No que concerne aos **diretores**, ambos são licenciados e consideram que os seus Agrupamentos são **inclusivos** sendo defendida pela Diretora do Agrupamento de Escolas A a implementação de uma "cultura de inclusão assente no respeito por todos e na visão de que todos têm o direito de aprender, mas poderão fazê-lo percorrendo caminhos diferentes"; posição reiterada pelo Diretor do Agrupamento de Escolas B.

Através da análise documental aos planos de ensino disponibilizados pelo Agrupamento de Escolas A, é evidente o destaque atribuído à EMAEI e ao Centro de Apoio à Aprendizagem com a valência de uma sala de multideficiência na perspetiva de direcionar respostas para situações mais complexas em que, nem sempre, os alunos conseguem acompanhar as atividades e/ou ter disponíveis os meios que seriam necessários à adequação das mesmas. Neste sentido, também é destacado no plano de ensino do outro Agrupamento a importância dos docentes de Educação Especial e a articulação existente com os mesmos.

No que concerne à **liderança**, os Diretores consideram ter um papel preponderante no processo de inclusão, assumindo que devem promover a articulação com as diferentes estruturas da escola visando tornar o processo educativo motivador e equitativo.

No que concerne às lideranças intermédias, e triangulando com o referido no Roteiro "8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas", que sugere a criação de uma equipa de apoio com lideranças intermédias, verificámos que a mesma assumiu um papel de destaque no Agrupamentos de Escolas A e mobilizou profissionais de várias áreas crendo-se que não foi implementada no Agrupamento de Escolas B, pois o Diretor referiu-se somente à EMAEI e às suas funções. Contudo, existe referência no seu Plano de E@D. Verificámos, no entanto, pela análise dos planos de ensino divulgados nas páginas dos Agrupamentos, que os Diretores privilegiam, como estratégia de gestão e de liderança, as lideranças intermédias para apoio às decisões pedagógicas e ao domínio tecnológico.

Quanto à operacionalização da educação inclusiva, a Diretora do Agrupamento de Escolas A salientou, que durante o E@D, foram adotadas várias **medidas**, nomeadamente: "a implementação do constante no Decreto-Lei n.º 54/2018, com recurso aos diferentes técnicos especializados e aos professores de educação especial"; a obrigatoriedade de acompanhamento síncrono por parte dos docentes da Educação Especial; a entrega aos EE de um documento com as atividades/ estratégias diferenciadas; a monitorização, por parte do docente de Educação Especial, das atividades aplicadas em cada disciplina; uma articulação eficaz e eficiente com o Serviço de Apoio ao Aluno e à Família e com as famílias; o estabelecimento de contacto regular com os EE; aulas presenciais para os alunos da Unidade de Multifidiciência; a possibilidade de aulas síncronas na escola com o apoio e supervisão de professores bem como a existência de momentos de formação com docentes de informática para alunos e respetivas famílias.

À semelhança da Diretora do Agrupamento de Escolas A, também o Diretor do Agrupamento de Escolas B assumiu terem operacionalizado múltiplas medidas adequadas às especificidades de cada aluno elencando a "existência de interlocutores privilegiados para contacto frequente com estes alunos e horas específicas marcadas no horário para apoio individualizado" bem como a atribuição de equipamentos informáticos aos alunos que necessitavam.

Neste sentido, e como práticas inclusivas, ambos os Diretores enfocam que são promovidas atividades acessíveis a todos os alunos, que existe a "obrigatoriedade dos alunos com NEE terem momentos de aprendizagem com o grupo-turma, de acordo com as suas dificuldades/

potencialidades" bem como frisaram a implementação de um acompanhamento mais próximo por parte do Professor Titular de Turma ou Diretor de Turma.

Quanto aos recursos para operacionalizar as medidas acima descritas, a Diretora do Agrupamento de Escolas A considera que existem meios suficientes, mas que uma melhoria dos meios disponíveis facilitaria o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos. Contrapondo esta opinião, o Diretor do Agrupamento de Escolas B opina que, apesar de existirem em número significativo, os meios disponíveis não são ainda suficientes.

Relativamente aos alunos acompanhados durante o E@D por docentes de Educação Especial, ambos os Agrupamentos adotaram a mesma estratégia: "os apoios que funcionavam minimamente à distância foram realizados através de sessões síncronas com os alunos e EE para que estes pudessem intervir junto dos seus educandos" e os que, pela sua especificidade, não funcionavam à distância foram realizados presencialmente nas escolas, com dia e hora estipulados.

No que concerne à gestão emocional também se verificou sintonia nas respostas dos dois Diretores, sendo mencionado que existiu sempre preocupação com o aspeto emocional dos alunos, tal como está explanada nos Planos de E@D dos Agrupamentos. Os mesmos referem que devem ser realizadas atividades de carácter lúdico, tarefas que não exijam a utilização das tecnologias para a sua resolução, projetos interdisciplinares e o desenvolvimento de trabalhos de grupo que contemplem tempos de interação e convívio bem como incitem a entreatajuda e a partilha; tal como está também espelhado no Roteiro "8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas".

O **#EstudoEmCasa**, em ambos os Agrupamentos, foi implementado seguindo as diretrizes emanadas pela Tutela. Contudo, aquando a questão de como ocorreu a sua implementação, a Diretora do Agrupamento de Escolas A referiu-se ao E@D e não ao #EstudoEmCasa pois explicita que foi implementado um plano semanal facultado com antecedência aos alunos, sendo obrigatório um determinado número de aulas síncronas, por disciplina, de acordo com a carga horária semanal. Salienta-se que, no seu Plano de E@D, não existe qualquer referência à utilização deste recurso. Já no Agrupamento de Escolas B, os horários semanais das aulas síncronas foram compatibilizados com as transmissões do #EstudoEmCasa; estando esta sincronia contemplada no modelo de E@D.

Por referência ao fomento de práticas inclusivas no #EstudoEmCasa, os Diretores harmonizam a sua opinião afirmando que é uma medida equitativa e igualitária que não responde à individualidade pelo que nos parece que não foi dado grande relevo a esta medida.

Por forma a alcançar todos os alunos que não dispunham de meios tecnológicos, foram desencadeados meios de comunicação alternativos nomeadamente, no Agrupamento de Escolas A, a entrega dos trabalhos por parte da Junta de Freguesia e a possibilidade de os alunos assistirem às aulas síncronas, na escola, com o apoio e a supervisão de docentes. Estes alunos tiveram o acompanhamento e monitorização da EMAEI cumprindo-se assim um dos desígnios patentes nos "9 princípios orientadores para acompanhamento dos alunos que recorrem ao #EstudoEmCasa (Direção-Geral da Educação, 2020d) e o mencionado nos eixos dois – acompanhamento a alunos com medidas adicionais, a alunos sem meios digitais e alocação de um professor mentor – e quatro – articulação com diversos serviços da comunidade - do documento "Orientações para o trabalho das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva na modalidade de E@D" (Direção-Geral da Educação, 2020b).

O Diretor do Agrupamento de Escolas B referiu que "a todos os alunos que necessitavam foram distribuídos equipamentos", maioritariamente pelo Ministério da Educação e, outros, pela Autarquia e, neste sentido, não tem conhecimento do apoio da EMAEI devido à não existência de alunos a usufruírem apenas do #EstudoEmCasa. Contudo, o papel desta equipa não foi desvalorizado e existem dois pontos dedicados à mesma no Plano de E@D do Agrupamento onde estão elencadas as suas competências tendo por base os eixos de ação definidos no documento acima referenciado.

No que concerne às **ferramentas de comunicação**, a Diretora do Agrupamento de Escolas A afirmou que o *email* institucional e o telefone, à semelhança do que já acontecia, continuaram a ser os meios privilegiados para estabelecer comunicação com os alunos e respetivas famílias. Também o Diretor do outro Agrupamento mencionou os suprarreferidos meios, destacando ainda o uso das plataformas digitais, considerando que a utilização destas ferramentas se intensificou no E@D. Foram consensuais relativamente ao uso do Website e afirmaram que, por abrangerem um elevado número de alunos/famílias, a sua utilização foi primordial na divulgação de informações. Estas ferramentas de comunicação estão mencionadas nos planos de ensino divulgados nos Websites dos Agrupamentos, indo ao encontro do explanado no Roteiro "8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas", que indica que as soluções de comunicação devem ser selecionadas *a priori* e tendo em conta que os alunos devem ter um conhecimento e utilização prévia para potencializar e maximizar a sua utilização. Refere ainda que se deve evitar inundar os alunos com múltiplas soluções de comunicação; desígnio que foi recomendado pelo Agrupamento de Escolas B.

O Roteiro recomenda ainda que seja criada uma equipa para monitorizar e regular os planos de E@D através da auscultação regular a alunos, EE e docentes, no que respeita a parâmetros tais como o grau de satisfação, qualidade do *feedback* dado aos alunos e de quantidade mensuráveis. Na sequência desta recomendação, a Diretora do Agrupamento de Escolas A afirmou terem sido aplicados questionários *Google Forms* que, para além de permitirem a aferição dos parâmetros supracitados, visaram ainda constatar se o circuito de comunicação adotado se encontravam em conformidade com as exigências do Regulamento Geral de Proteção de Dados, tal como pode também ser notado no Plano de E@D disponibilizado no *site* do Agrupamento. Por seu turno, foram aplicados inquéritos no Agrupamento de Escolas B.

Quando questionados sobre a pertinência do envolvimento das **famílias** no processo de inclusão, os Diretores consideram-no como fundamental e potenciador de práticas inclusivas, apontando ainda que o seu envolvimento foi satisfatório. Foi mantida uma linha de comunicação regular que possibilitou auscultar as dificuldades/necessidades sentidas, permitindo ajustar estratégias e metodologias e implicar os pais/EE no mesmo processo. Para assegurarem a articulação entre escola-família-comunidade, os Diretores dos Agrupamentos evidenciam as parcerias estabelecidas, existindo referência às mesmas nos planos de ensino divulgados.

É visível que as escolas têm vindo a modificar as suas metodologias de ensino e aprendizagem sendo que a pandemia coagiu a utilização do recurso intensivo das tecnologias da informação, que por si permitem um modelo de ensino mais flexível, a realização de trabalho autónomo, maior individualização e uma maior flexibilização (Moreira, 2017). Neste sentido, e considerando o grande fosso digital existente em Portugal é necessário, para além do fornecimento de equipamentos informáticos, capacitar os alunos, famílias e restante comunidade educativa para a sua utilização (Moreira, 2017). Esta preocupação apenas está espelhada no Plano de E@D do Agrupamento de Escolas B, com a proposta de formação para docentes focalizada na utilização de ferramentas digitais em contextos de ensino e em metodologias de aprendizagem ativa.

Em síntese, foi possível verificar que os Agrupamentos de Escolas em estudo divulgaram nas suas páginas online os três planos de ensino (presencial, misto e a distância), sendo possível identificar semelhanças e diferenças entre as atuações perante as circunstâncias pandémicas. As semelhanças mais significativas prendem-se com o destaque atribuído às lideranças intermédias e ao seu papel charneira na implementação dos respetivos planos; às funções atribuídas às equipas de apoio bem como à operacionalização do E@D.

Como diferenças mais relevantes, destacamos o enfoque atribuído à Educação Especial e à equipa EMAEI na constituição da equipa de apoio à implementação do E@D por parte do Agrupamento de Escolas A, bem como a monitorização e regulação do seu plano de E@D. Destacamos como uma dissemelhança significativa, a definição de estratégias para alunos sem dispositivos eletrónicos e/ou conectividade, por parte do Agrupamento de Escolas B.

## CONCLUSÕES

A educação inclusiva promove a educação conjunta de todos os alunos, independentemente das suas capacidades ou perfis socioeconómicos numa ótica de participação ativa, de presença e de alcance de sucesso. Corroboramos Rodrigues (2007) que “tem por objectivo alterar as práticas tradicionais, removendo barreiras à aprendizagem e valorizando as singularidades dos alunos” (p. 35). Este aspeto é tão mais importante numa altura pandémica como a vivida devido às infeções por Sars-CoV-2 que culminou no confinamento obrigatório e, transversalmente, no E@D; realidades completamente desconhecidas no quadro dos agrupamentos de escolas que estudamos e, nas escolas básicas e secundárias portuguesas, em geral. Se a implementação de uma escola inclusiva era já um desafio, o mesmo adensou-se. Contudo, importa realçar o carácter evolutivo e permanente da promoção da inclusão que é encarado como “(...) um processo sempre inacabado de encontrar maneiras melhores de responder à diversidade” (Giroto, Poker & Omote, 2012, p. 26).

No nosso estudo, percebemos que para os Diretores a inclusão na educação é um aspeto da inclusão na sociedade, sendo necessário uma constante readaptação das estratégias/ medidas adotadas visto que o Mundo está em constante evolução. Ao se posicionarem como líderes inclusivos, foram notórias as práticas inclusivas que os seus Agrupamentos adotaram durante as contingências provocadas pela pandemia por COVID-19. Realçamos o apoio prestado às famílias quer emocional quer na identificação e eliminação/ minimização de barreiras à aprendizagem; a articulação e o trabalho desenvolvido em parceria com técnicos e instituições bem como toda a reestruturação ocorrida no processo de ensino e aprendizagem. Daqui se destaca que os Agrupamentos em estudo desenvolveram um esforço para implementar as diretrizes do Ministério da Educação cuja agilização exigiu prontidão, capacidade de adaptação e grande disponibilidade por parte de toda a comunidade educativa.

Desta forma, continuaram a permitir o enquadramento dos alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho visto que usufruíram de apoio quer presencialmente, em

situações mais complexas, quer remotamente, atribuindo uma intervenção fulcral aos docentes da Educação Especial que se tornaram os interlocutores privilegiados com os alunos de maiores necessidades de apoio.

Assume grande relevância a redefinição de práticas pedagógicas que incidiram na utilização exaustiva das TIC, na valorização da autonomia, na capacidade de organização e de pesquisa e que, necessariamente, implicou a utilização de modelos de ensino e aprendizagem mais flexíveis e adaptados, não só ao nível das capacidades de cada aluno, mas também ao nível da literacia digital, do acompanhamento parental e da disponibilidade de equipamentos.

Foi notório o alinhamento existente entre as práticas inclusivas adotadas nos Agrupamentos em apreço com a legislação em vigor no âmbito da educação inclusiva e E@D e com o explanado nos documentos relativos ao E@D, permitindo limitar os prejuízos impostos pelo confinamento e a impossibilidade do ensino presencial e, transversalmente, garantir que todos continuassem a aprender no presente contexto.

No sentido de dar cumprimento às orientações pedagógicas, as lideranças intermédias assumiram um papel fulcral no acompanhamento, articulação e gestão dos planos de E@D. Verificou-se articulação entre o #EstudoEmCasa, o E@D e o Apoio Tutorial Específico, o que nos permite aferir que, apesar de ser um período de incertezas e de reajustes constantes nas práticas pedagógicas, existiu preocupação em responder às dificuldades manifestadas por alunos que, no seu percurso escolar, têm duas ou mais retenções e/ou a alunos com falta de equipamentos informáticos e/ou conectividade.

A ação das EMAEI considera-se fundamental para os alunos que recorrem ao #EstudoEmCasa, na prossecução dos objetivos delineados nos planos de ensino, na (re)estruturação de respostas e na identificação/continuidade da implementação das medidas definidas para alunos a usufruírem de RTP, PEI ou PIT. Para além de monitorizarem o trabalho desenvolvido, acompanharam os alunos para garantir estabilidade emocional, dar continuidade às relações sociais bem como continuar a manter o sentido de pertença à escola, quebrando o isolamento que pudesse gerar-se numa situação de confinamento geral. Asseguraram ainda resposta para as famílias de alunos com maiores dificuldades, garantindo o apoio presencial nos Centros de Apoio à Aprendizagem com valência de multideficiência.

No que respeita aos obstáculos e ao sucesso das medidas de implementação de práticas de carácter inclusivo durante as contingências provocadas pela pandemia por COVID-19, e após a triangulação dos resultados deste estudo, poderemos admitir como obstáculos a iliteracia digital; a deficiente ligação à Internet; a incompatibilidade de horários/espacos

devido a pais/EE desenvolverem a sua atividade laboral em teletrabalho bem como a partilha de equipamentos pelos vários membros dos agregados familiares. Acresceu a este fator a dificuldade comunicacional com as famílias que não facilitou um ágil apoio aos discentes. A falta de recursos, sobretudo de conectividade e de equipamentos informáticos, agudizou o hiato comunicacional sendo necessário agilizar outras respostas que, nem sempre, surgiram no tempo expectável.

Outro dos obstáculos denotados prendeu-se com o pouco domínio das ferramentas digitais quer por parte de alunos quer por parte de professores o que, acrescido ao facto da premência da implementação do E@D, levou a parca fluidez no início do processo. Este fator demonstrou a importância de se capacitar a comunidade escolar para o uso das tecnologias em contexto educacional. Para tal, foram utilizados os recursos humanos dos Agrupamentos para capacitar alunos, famílias e o corpo docente.

Como outro fator de sucesso destacamos a disponibilidade imediata do pessoal docente e não docente para adaptar os processos educativos a uma nova realidade, munindo-se de estratégias e de recursos para responder às orientações emanadas pela Tutela que se verteram nos planos de E@D onde os Diretores e as lideranças intermédias assumiram grande importância, estabelecendo uma rede hierarquizada de comunicação que facilitou a implementação dos supramencionados planos.

Também o estabelecimento de parcerias com a comunidade se revelou profícuo demonstrando que a mesma deve estar mais envolvida com a escola e ser parte integrante no processo educativo, perdurando no tempo e não apenas em situações pontuais.

Podemos concluir que a resposta ao confinamento e consecutivo encerramento das escolas foi conseguida, permitindo a continuação do processo educativo em moldes diferentes. O parco tempo para a implementação do E@D tornou o processo evolutivo, com reajustes perante as necessidades que foram surgindo.

Um dos maiores entraves ao processo educativo a distância foi a escassez de meios digitais dos alunos, mas também de professores aliado às dificuldades no uso de plataformas digitais. O E@D tornou evidentes disparidades, sobretudo em alguns alunos com necessidades específicas, em situação de risco, mas também nos que careciam de meios digitais e/ou cujas famílias não conseguiram dar o apoio necessário. A incerteza subjacente levou a que se cometessem alguns equívocos de que são exemplo, inicialmente, a atribuição de carga horária desajustada e o envio de tarefas excessivas; protelou a indefinição no sentido de não se ter normalizado, à partida, procedimentos, o que atrasou a implementação célere do processo e impediu a atuação de forma mais pronta nos casos de necessidade

de equipamentos tecnológicos e apoios presenciais. No entanto, as orientações tutelares, a interpretação das lideranças escolares e a execução das lideranças intermédias em articulação com docentes e não docentes, permitiu que se mantivessem erguidas as "pontes" que ligam a escola à comunidade e se revelasse como um esteio primordial do funcionamento da sociedade.

## BIBLIOGRAFIA

Barros, D.; Seabra, F.; Goulão, F.; Henriques, S. & Cardoso, T. (2017). Estilos de aprendizagem e permanência no ensino superior a distância: Licenciatura da Universidade Aberta. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación*, Vol. Extr. N.º 12.

Botas, D. & Moreira, D. (2015). *Integração de Crianças Recém-chegadas a Portugal numa Escola do 1º Ciclo de Escolaridade*. *Revista de Estudios y Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extra (8), p. 53-57. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4789/1/> [16 de setembro de 2021].

Cavalcanti, A. (2014). *O papel do gestor escolar no processo de inclusão*. Presidente Prudente, *Colloquium*, vol. 11, n. Especial, jul./dez.

Chiote, A. (2017). *Práticas Inclusivas num contexto de liderança: perceções de Diretores, Coordenadores e Professores de Agrupamentos de Escolas*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e problemas de cognição. Politécnico do Porto. Disponível em: [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/11649/1/DM\\_AnaChiote\\_2017.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/11649/1/DM_AnaChiote_2017.pdf) [2 de junho de 2020].

Conselho Nacional de Educação (2021a). *Educação em tempo de pandemia\ Problemas, respostas e desafios das escolas*. Autor. Disponível em: [https://anqep.gov.pt/np4/?newsId=656&fileName=Educacao\\_em\\_tempo\\_de\\_Pandemia.pdf](https://anqep.gov.pt/np4/?newsId=656&fileName=Educacao_em_tempo_de_Pandemia.pdf) [22 de setembro de 2021].

Conselho Nacional de Educação (2021b). Parecer n.º 4/2021 sobre o *Plano de Recuperação e Resiliência (PRR)*. Autor. Disponível em: [https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/D.R.-Parecer\\_4-2021.pdf](https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/D.R.-Parecer_4-2021.pdf) [22 de setembro de 2021].

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1ª série – N.º 129, pp. 2918-2828.

Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março. *Diário da República*, 1ª série – N.º 52, pp.22-(2)- 22-(13).

Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril. *Diário da República*, 1ª série – N.º 72, pp. 86-(9)-86-(19).

Despacho n.º 8553-A/2020, de 4 de setembro. Diário da República, 2ª série – N.º 173, pp. 757-(2)-757-(3).

Dias, I., Seara, I. & Barros, D. (2016). Projeto Acessibilidades: modelos de Inclusão no Ensino Superior a Distância. In Paulo Dias.; Darlinda Moreira & António Quintas-Mendes (Coord.) (2016). *Práticas e cenários de inovação em educação online* [Em linha]. Educação a Distância e eLearning, N.º 2. Universidade Aberta, pp. 76-98.

Dias, P. (2018). Gestão Escolar: Os desafios da Educação inclusiva numa escola com alunos surdos. Dissertação de Mestrado em Administração Escolar. ISCTE. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/16818> [16 de julho de 2020].

Direção-Geral da Educação (2020a). Roteiro – 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino à Distância (E@D) nas Escolas. Ministério da Educação. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro\\_ead\\_vfinal.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_ead_vfinal.pdf) [13 de março de 2020].

Direção-Geral da Educação (2020b). *Orientações para o trabalho das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva na modalidade E@D*. Disponível em: <https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-04/> [28 de janeiro de 2021].

Direção-Geral da Educação (2020c). #EstudoEmCasa – FAQ. Ministério da Educação. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/faq\\_estudo\\_em\\_casa.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/faq_estudo_em_casa.pdf) [30 de janeiro de 2021].

Direção-Geral da Educação (2020d). 9 Princípios Orientadores para Acompanhamento dos Alunos que Recorrem ao #EstudoEmCasa. Ministério da Educação. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/escolas\\_estudoemcasa.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/escolas_estudoemcasa.pdf) [13 de março de 2020].

FENPROF (2020). *O Ensino a distância (E@D). As perceções e a(s) palavra(s) dos professores*. FENPROF. Disponível em: [https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM\\_Doc/Mid\\_115/Doc\\_12667/Anexos/ED\\_-\\_a\\_percecao\\_dos\\_professores.pdf](https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_12667/Anexos/ED_-_a_percecao_dos_professores.pdf) [24 de setembro de 2021].

Ferreira, M. (2007). *Educação regular, educação especial: Uma história de separação*. Edições Afrontamento.

Giroto, C., Poker, B. & Omote, S. (orgs) (2012). *As Tecnologias nas Práticas pedagógicas Inclusivas*. Oficina Universitária. Cultura Acadêmica.

Goulão, M. (2011). Ensinar a aprender na sociedade do conhecimento: O que significa ser professor? In Moreira, J. [et al.] org. (2011). *Educação e tecnologias [Em linha]: reflexão, inovação e práticas*. Edição dos Autores, pp. 72-85. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2771> [10 de novembro de 2020].

Lima-Rodrigues et al. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: Dez Estudos de Caso*. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva/ Edições FMH.

Martins, S. (2020). A educação e a covid-19: desigualdades e impactos de uma pandemia não anunciada. In Renato Miguel do Carmo, Inês Tavares & Ana Filipa Cândido (orgs.). *Um Olhar Sociológico sobre a Crise Covid-19 em Livro*, 37-56. Observatório das Desigualdades, CIES-ISCTE. Disponível em: <https://www.observatorio-das-desigualdades.com/observatoriodasdesigualdades/> [21 de setembro de 2021].

Moreira, D. (2017). O fosso digital continua abissal. In Ricardo Palmeiro; Luísa Aires & Visitación Pereda (Eds.) (2017). *Literacia e Inclusão Digital. Boas Práticas em Portugal e em Espanha*. Universidade Aberta, pp. 66-77.

Passarudo, J., Carvalho, L. & Panaças, M. (2015). Educação inclusiva e liderança: o papel do diretor de agrupamento de escolas. *Revista Aprender*, (36), pp. 130-145.

Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro. Diário da República, 1ª série – N.º 193, pp. 17-29.

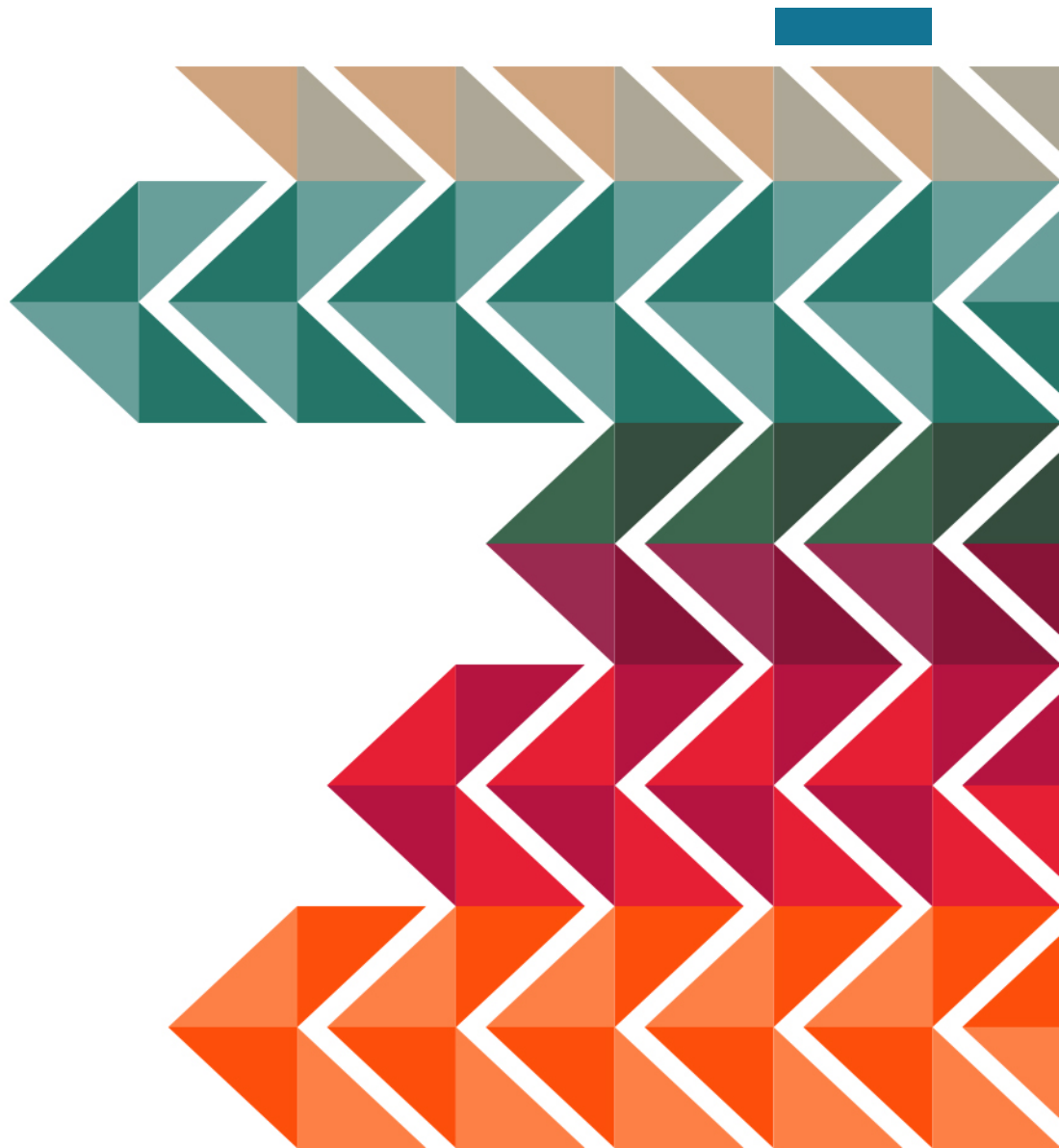
Rodrigues, D. (2007). Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. In \_\_\_\_\_. (Org.). *Investigação em educação inclusiva*. Faculdade de Motricidade Humana.

Sanches, I. (2011). *Em Busca de Indicadores de Educação Inclusiva. A Voz dos Professores de Apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Edições Universitárias Lusófonas.

Sant'Ana, I. (2005). Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*. v.10, n.º 2, pp. 227-234, maio/ago.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. IIE.

# CAPÍTULO 4





# DESAFIOS E LIMITAÇÕES ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ESTABELECIMENTO PRISIONAL

**Maria do Carmo Soares de Almeida** [Escola Secundária Jorge Peixinho]  
ORCID: [0000-0003-1491-4826](https://orcid.org/0000-0003-1491-4826)

**Susana Henriques** [Iscte – Instituto Universitário de Lisboa / Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte); Universidade Aberta]  
ORCID: [0000-0002-7506-1401](https://orcid.org/0000-0002-7506-1401)

## RESUMO

O presente artigo tem como base um projeto desenvolvido no âmbito curso de Mestrado de Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta sobre o tema “O impacto das lideranças escolares nas práticas educativas do sistema prisional. Estudo de Caso numa escola secundária.” Reconhecendo que um dos aspetos importantes para a inclusão social dos reclusos é a melhoria das suas qualificações a investigação teve como foco o impacto das diretrizes das lideranças escolares de uma escola secundária na educação escolar dos reclusos de um estabelecimento prisional regional da sua área geográfica. Esta investigação consistiu num estudo de caso cujo propósito foi a descrição e a interpretação de uma realidade particular com a aplicação de uma metodologia mista, a qual abrangeu métodos qualitativos - inquérito por entrevista semiestruturada e pesquisa documental – e métodos quantitativos através de um inquérito por questionário fechado. Sobressai que a educação na prisão está sujeita a um forte controle relacionado com o cumprimento de regras e de procedimentos, para além de se debater com fracos recursos financeiros, físicos e tecnológicos limitando a ação educativa. Esta conjuntura aliada a alguma desvalorização da docência na prisão, concorre para que a educação neste contexto possa ser percecionada como uma segunda prioridade educativa. Estas circunstâncias evidenciam algumas tensões entre a intenção e a ação demonstrada pelas lideranças escolares no estabelecimento de condições para a concretização do direito a educação de qualidade por parte dos reclusos do estabelecimento prisional regional. Tensões com potencial impacto nos processos de inclusão social destes sujeitos.

**Palavras-chave:** direito à educação, prisão, inclusão social, liderança escolar.

## INTRODUÇÃO

A educação é um direito de todos, incluindo os sujeitos privados de liberdade, e responsabilidade dos Estados, devendo possibilitar o desenvolvimento de competências

e capacidades para que cada indivíduo possa viver autonomamente e de forma livre em sociedade. O ato educativo deve ter em conta as práticas sociais e culturais, as vivências do passado, bem como as necessidades e expectativas dos presos, as quais não devem ser ludibriadas para que não se corra o risco, tal como afirma Arroyo (2017), da ação pedagógica se sumariar a debates sobre métodos, organização, calendarização, processos de avaliação, entre outros, perdendo-se a sua eficácia e a sua finalidade superior. O estabelecimento prisional, apesar da sua estrutura sólida e organização rígida, visa, de forma algo contraditória, a efetivação de um processo educativo escolar que proporcione ao preso, a estrutura, a autonomia, o dinamismo e as competências de cidadania adequados a um futuro projeto de vida, integrado numa sociedade livre.

A pesquisa realizada constitui-se num estudo descritivo, em que o objetivo final foi a descrição rigorosa e perceptível do objeto de estudo – o impacto das lideranças escolares de uma escola secundária na educação escolar dos alunos de estabelecimento prisional da mesma área geográfica. Deste modo, a pesquisa foi orientada para um caso particular e visou a descrição de uma relação, bem como a sua compreensão e interpretação, a partir de diferentes perspetivas tendo-se definido o seguinte problema principal de investigação:

- Qual o impacto das diretivas das lideranças escolares de uma escola secundária na educação escolar dos reclusos de um estabelecimento prisional regional da sua área geográfica?

O trabalho de investigação que desenvolvemos assumiu como pressuposto o direito à educação escolar, por parte dos reclusos de um estabelecimento prisional regional, acordado por diferentes Estados através de compromissos e afirmações conjuntas. E baseia-se na análise das dificuldades e desafios que se colocam, na atualidade, às lideranças de uma escola secundária e de um estabelecimento prisional da mesma área geográfica, relativamente ao processo educativo de caráter escolar no contexto desfavorável da prisão. Este ponto de vista está de acordo com os diferentes propósitos do processo investigativo que Hill e Hill (2005) determinam como primeiro objetivo de uma investigação – baseada na observação – a procura de explicações e a interpretação de fenómenos de cariz social para a produção de novo conhecimento.

Na continuação do exposto, anteriormente, estipulou-se o seguinte objetivo geral para a presente investigação – avaliar o impacto das diretivas das lideranças escolares de uma escola secundária na educação escolar dos reclusos de um estabelecimento prisional regional da sua área geográfica – tendo sido definido, assim, os seguintes objetivos específicos: conhecer a natureza da relação institucional entre o estabelecimento prisional

regional e a escola secundária da sua área geográfica; identificar a articulação entre o projeto educativo do estabelecimento prisional regional e o projeto educativo da escola secundária da sua área geográfica; caracterizar a educação escolar do ensino secundário desenvolvida no estabelecimento prisional regional pela escola secundária da sua área geográfica; identificar os desafios e as limitações impostas às orientações educativas das lideranças escolares da escola secundária no estabelecimento prisional regional da sua área geográfica; indicar recomendações com vista à melhoria da qualidade do serviço educativo prestado aos reclusos de um estabelecimento prisional regional, da responsabilidade das lideranças escolares da escola secundária da sua área geográfica.

## **METODOLOGIA**

A investigação constitui-se num estudo de caso sendo o detalhe o seu propósito fundamental estabelecendo-se como “a estratégia preferida quando se quer responder a questões de ‘como’ e ‘porquê’” (Yin, 1988 apud Carmo & Ferreira, 1998, p. 216) ou quando “se procura algo de muito universal no mais particular” (Erickson, 1986 apud Ponte, 2006, p. 13). Com a mesma perspetiva, Ponte preconiza que um estudo de caso preconiza o reconhecimento de: uma entidade bem definida como uma pessoa, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social. O seu objetivo é compreender em profundidade o “como” e os “porquês” dessa entidade, evidenciando a sua identidade e características próprias, nomeadamente nos aspetos que interessam ao pesquisador (Ponte, 2006, p. 2).

Corroborando, em primeiro lugar, que os estudos de caso “na sua essência, parecem herdar as características de investigação qualitativa” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 52) no que diz respeito aos procedimentos metodológicos. E entendendo-os “como um conjunto concertado de operações que são realizadas para atingir um ou mais objetivos, um corpo de princípios que presidem a toda a investigação organizada, um conjunto de normas que permitem selecionar e coordenar técnicas” (Madeleine Grawitz, 1993 apud Carmo & Ferreira, 1998, p. 193) optou-se por uma metodologia mista contemplando métodos qualitativos – pesquisa documental e inquérito por entrevista semiestruturada – para além de métodos quantitativos – inquérito por questionário composto por questões fechadas devido, essencialmente, a limitações temporais para a consecução da investigação. Esta última escolha poderá fornecer, possivelmente, uma informação menos detalhada, mas as entrevistas semiestruturadas permitirão obter peculiaridades do ensino em meio prisional, julgando-se que estes “discursos são conjuntos de afirmações que concedem densidade simbólica e coerência narrativa ao fenómeno estudado sob diversos pontos de vista” (Torres & Palhares, 2014, p. 176). Apesar de alguns autores revelarem algumas questões à aplicação

conjunta das metodologias qualitativa e quantitativa, seguimos a sugestão de que "um investigador para melhor resolver um problema de pesquisa não tem de aderir rigidamente a um dos dois paradigmas (qualitativo e quantitativo), podendo mesmo escolher uma combinação de atributos pertencentes a cada um deles" (Reichardt & Cook, 1986 apud Carmo & Ferreira, 1998, p. 194). Também foi tida em conta a perspectiva de Patton, que preconiza que uma das condições para que o plano de pesquisa se torne mais consistente é a efetivação de um processo de triangulação envolvendo uma conjunção dos dois tipos de metodologias e de dados obtidos através de diversas fontes para o estudo do mesmo acontecimento (Patton, 1990 apud Carmo & Ferreira, 1998, p. 198).

A população que serviu de estudo à presente investigação foi um "conjunto de elementos que têm uma determinada característica em comum" (Torres & Palhares, 2014, p. 135). Trata-se do grupo de docentes e de líderes, quer a nível escolar, quer a nível prisional com responsabilidades na educação de nível secundário no estabelecimento prisional regional e, como tal, os participantes deste estudo de caso foram a diretora da escola secundária, a coordenadora da escola secundária para o ensino na prisão, a diretora do estabelecimento prisional regional da mesma área geográfica e os docentes da escola secundária que lecionam no estabelecimento prisional regional daquela área geográfica. Em relação aos três primeiros foi realizada uma entrevista semiestruturada. De acordo com Carmo e Ferreira as investigações sobre prisões são "exemplo de pesquisa com fortes condicionamentos institucionais (ou grupais), limitações essas que devem ser consciencializadas pelo investigador e por ele partilhadas no relatório final a fim de que os seus resultados possam ser alvo de uma avaliação contextual adequada" (Carmo e Ferreira, 1998, p. 175). Esta circunstância foi sentida nesta investigação, pois, devido às greves dos guardas prisionais e às múltiplas dificuldades que daí sucederam, a entrevista à diretora do estabelecimento prisional foi respondida por escrito, tendo as questões sido enviadas previamente, perdendo-se a interação pessoal que enriquece uma conversação. O inquérito fechado foi aplicado aos docentes através de formulários google e enviado/recebido, de forma ágil, através do correio eletrónico profissional. Como a dimensão do número de professores foi pequena (cinco) considerou-se não ser necessário proceder a um processo de amostragem, razão pela qual este estudo de caso incidiu sobre todos os docentes.

Após a realização das entrevistas, da pesquisa documental e da aplicação dos questionários a informação não ficou logo acessível, pelo que foram necessários posteriores procedimentos. Assim, a análise das entrevistas semiestruturadas e da documentação foi efetuada com recurso à análise de conteúdo (Laurence Bardin, 2018), enquanto a análise dos questionários

foi realizada a partir do tratamento estatístico dos dados obtidos.

## RESULTADOS

Todos os docentes questionados são portadores de habilitação ao nível da licenciatura e têm, maioritariamente, idade acima dos quarenta anos e uma ampla experiência profissional – mais de dez anos – na lecionação em contexto prisional. A partir dos questionários aplicados a estes docentes é possível aferir o seguinte: os recursos físicos do estabelecimento prisional não são adequados às exigências do currículo educativo; os reclusos não têm um acesso facilitado às tecnologias de informação e comunicação; existe trabalho colaborativo entre os estudantes reclusos; os recursos educativos no estabelecimento prisional não são atualizados; tem lugar um trabalho colaborativo entre os professores, bem como entre o corpo docente que leciona no estabelecimento prisional e os guardas prisionais; subsistem dificuldades no acesso dos reclusos a recursos educativos necessários à sua educação; a liderança escolar apoia os docentes na sua prática letiva em contexto prisional; o plano de formação contínua docente é adequado às necessidades sentidas pelos docentes do estabelecimento prisional; persistem dificuldades na implementação de tarefas/atividades que tenham em conta a experiência escolar dos estudantes reclusos mas, no entanto, aquelas que são desenvolvidas têm em conta a sua experiência de vida e os seus objetivos de futuro; prevalecem constrangimentos na colaboração da direção do estabelecimento prisional com os docentes mas existe uma boa articulação entre as lideranças escolares com a primeira; as regras e os processos do sistema prisional limitam e condicionam o trabalho escolar desenvolvido pelos docentes junto dos reclusos e as mudanças de presos entre estabelecimentos prisionais prejudicam o trabalho educativo com os reclusos; o projeto educativo da escola contempla a especificidade da educação em contexto prisional segundo a opinião dos docentes mas denota-se uma incongruência quando são questionados acerca da explicitação do ensino na prisão nos documentos orientadores da escola, do qual o projeto educativo faz parte; a educação dos reclusos contempla de forma satisfatória a área da cidadania e dos direitos humanos; as planificações das tarefas/atividades têm em conta as características da educação de adultos; a maioria dos docentes não tem uma opinião formada sobre a importância das tecnologias de informação e comunicação na educação dos reclusos; a educação na prisão é meritória para a reinserção social dos reclusos e estes reconhecem a sua importância. Finalmente, torna-se necessário referir que dos resultados obtidos a partir da aplicação do questionário fechado aos docentes não foi possível inferir os seguintes aspetos: a adequação dos horários do estabelecimento prisional às tarefas educativas; existência de trabalho cooperativo

entre o corpo docente e os técnicos de reinserção; o envolvimento de parceiros exteriores nas atividades desenvolvidas e a adequação das atividades desportivas e culturais a este contexto.

Das entrevistas foi possível aferir o seguinte: existe um protocolo de cooperação entre as duas instituições (escola e estabelecimento prisional) e uma colaboração muito próxima com o objetivo principal da reinserção social e profissional dos reclusos; persiste uma harmonização de interesses e estratégias mas as questões de segurança e financeiras limitam a colaboração entre as duas entidades; constata-se uma abertura, por parte da direção do estabelecimento prisional, na parceria com a escola secundária e existe empenho por parte das duas lideranças para se atingirem resultados escolares satisfatórios que implicam, conforme a situação do recluso, a melhoria do nível académico, a aquisição da escolaridade obrigatória, a valorização pessoal e a aquisição de novas competências; existe um protocolo conjunto com uma instituição universitária o qual permite que os reclusos acedam a cursos do ensino superior; mantém-se uma visão do direito à educação – integrada no sistema público, sendo o Estado responsável pela criação das condições para a sua concretização – permanente e ao longo da vida, sendo encarada como um processo de ressocialização mas, também, de reflexão; os projetos educativos da escola e do estabelecimento prisional contemplam a educação de adultos mas, no primeiro caso, o documento não enfatiza a educação em contexto prisional; os reclusos são provenientes, na sua maioria, de famílias destruturadas e ligados à marginalidade e ao ingressarem no Curso de Educação e Formação de Adultos – o que pode ser feito em qualquer momento – preenchem uma ficha de perfil, a qual possibilita a análise e tipificação – em A, B e C em função das suas habilitações escolares – da sua experiência escolar e laboral, competências linguísticas e tecnológicas, para além dos seus interesses procurando-se adequar a formação ao perfil do formando; sobressai que a educação de adultos é sentida como um trabalho educativo menor mas existe satisfação profissional docente no trabalho com os adultos reclusos, tendo estes necessidade de se afirmarem interagindo, estreitamente, com os formadores e com os outros presos; os recursos tecnológicos são insuficientes e ultrapassados, considerando-se que o acesso (limitado) a ferramentas tecnológicas atualizadas um importante fator de melhoria do trabalho colaborativo e da qualidade do ensino na prisão constatando-se, no entanto, que a formação tecnológica não está contemplada no projeto educativo do estabelecimento prisional no nível secundário da Educação e Formação de Adultos; as normas de conduta impõem restrições à ação educativa e existem restrições financeiras que dificultam a mesma; o corpo docente planifica e implementa uma oferta diversificada

de atividades- como por exemplo, o visionamento de documentários e filmes pedagógicos – e, algumas delas, envolvem parceiros externos tais como o centro de saúde e o município, entre outros; no trabalho educativo com os reclusos existem três áreas de competência-chave: cidadania e profissionalidade; sociedade, tecnologia e ciência; cultura, língua e comunicação e a área de construção de um portfólio reflexivo de aprendizagem sendo o desenho curricular um documento fundamental do qual constam os referenciais por área de competência-chave.

Da análise documental não foi possível obter informação respeitante às taxas de frequência da escolaridade obrigatória ao nível do ensino secundário e às taxas de conclusão da escolaridade obrigatória ao nível do ensino secundário, mas foi possível verificar que os documentos orientadores (do qual faz parte o projeto educativo da escola) não explicitam a educação em contexto prisional e foram reafirmadas as considerações das entrevistadas.

## **DISCUSSÃO**

No que diz respeito à natureza da relação institucional entre o estabelecimento prisional regional e a escola secundária, existe um protocolo de cooperação entre as duas instituições, no qual é firmado que a escola secundária é a entidade responsável pela lecionação dos cursos de EFA de nível secundário, tendo lugar uma harmonização de interesses e de estratégias na concretização de atividades que sirvam a população prisional e que objetivam a reinserção social dos presos. O projeto educativo da escola secundária contempla a missão de lecionação dos cursos EFA, com o propósito de contribuir para a formação integral dos adultos e de promover os valores da inclusão, da cooperação e da responsabilidade, entre outros. Esta intenção, em contexto prisional, afigura-se oposta à perspectiva de que é irrealizável a harmonização da finalidade da educação na prisão com o desenvolvimento do indivíduo (Foucault apud Scarfó, 2006). No entanto, confirma-se que o mesmo documento orientador da escola não especifica a educação e formação de adultos em contexto prisional, pelo que esta condição distintiva não é suficientemente clara no projeto educativo da escola secundária. Esta realidade está em conformidade com o entendimento de que a educação em contexto prisional não constitui uma primeira prioridade (Goffman, 2005 apud Hoffman, 2008). Por outro lado, o projeto educativo do estabelecimento prisional regional está em conformidade com a ideia de que a educação, na prisão, deve levar em conta as distintas dimensões do preso, os seus direitos e o seu desenvolvimento global (Scarfó, 2006). Constata-se, de forma surpreendente, que a formação tecnológica não é considerada no projeto educativo do estabelecimento prisional verificando-se, também, uma ausência de articulação explícita

entre o projeto educativo do estabelecimento prisional regional e o projeto educativo da escola secundária da sua área geográfica. Destaca-se, ainda, a educação permanente e ao longo da vida do indivíduo proporcionada pelo ensino público como um processo humanista único para a ressocialização, do recluso possibilitando, também, a conquista de uma prática reflexiva sobre o seu percurso de vida, bem como a capacidade para pensar e atuar perante a adversidade.

Quanto à organização do espaço, no estabelecimento prisional, existem salas de aula e uma biblioteca – onde os reclusos não podem ser deixados sozinhos – que é considerado o melhor espaço educativo, existindo um grande empenho com a oferta diversificada de atividades, para além das escolares, como meio para a promoção da socialização do recluso. Todos os participantes nesta investigação corroboram que existe um trabalho colaborativo no contexto prisional quer seja entre os reclusos, entre os docentes e entre os docentes e os guardas prisionais. Estas sinergias são promovidas e apoiadas pela liderança escolar. Também se observa que, na educação escolar do estabelecimento prisional, existem cooperações com entidades externas, designadamente, com o centro de saúde e com o município.

Quanto aos desafios e limitações que são impostas às orientações educativas das lideranças escolares da escola secundária no estabelecimento prisional regional temos a referir as questões de segurança e financeiras, as quais restringem a colaboração entre as duas entidades com consequências no processo de ensino e aprendizagem dos reclusos. Deste modo, em relação às questões de segurança, prevalece o ponto de vista de que as normas e procedimentos de segurança em contexto prisional priorizam em relação a qualquer outra incumbência da instituição, criando impedimentos às escolas (Aued & Scarfó, 2013). No entanto, as dificuldades financeiras contrastam com a orientação de que a violação dos direitos dos indivíduos não pode ser fundamentada com a falta de recursos (ponto 4, Parte I, Regras Penitenciárias Europeias). A este propósito, há que referir que um dos grandes obstáculos apontados são os fracos recursos físicos, educativos e tecnológicos existentes para a lecionação do currículo educativo, ocorrendo, por vezes, o apoio material por parte da escola. Esta situação leva-nos a ponderar a perspectiva de que a educação proporcionada na prisão a jovens e adultos poderá não consubstanciar uma educação de qualidade (Ireland, 2011) e que a sociedade civil e o Estado não diligenciam todos os esforços na efetivação do direito à educação dos reclusos (Graciano & Schilling, 2008). Existem, ainda assim, limitações impostas ao acesso e utilização por parte dos reclusos às tecnologias de informação e comunicação, bem como a outros recursos educativos necessários à sua formação escolar como, por exemplo, a utilização

de fotocópias. Prevalece, assim, a segurança em detrimento da reabilitação social (Foucault, 2005, Goffman, 2005, Thompson, 2002), permanecendo a prisão ainda hoje, neste aspeto e noutros, uma instituição total (Combessie, 2000a, 2003, Chantraine, 2004 apud Combessie, 2009). Também existem fortes condicionantes no trabalho educativo que advêm das transferências de reclusos entre estabelecimentos prisionais, da saída de reclusos preventivos, da colocação de reclusos em RAI e das greves dos guardas prisionais. Do mesmo modo, as visitas externas e os eventos desportivos prejudicam a assiduidade dos reclusos, os quais são considerados, na sua maioria, assíduos, bem-comportados e empenhados na sua própria aprendizagem e com forte elo de coesão grupal revelando, também, grande espírito solidário.

Os docentes consideram que o plano de formação contínua se tem revelado adequado às suas necessidades, no quadro do contexto prisional, mas existem constrangimentos na sua colaboração com a direção do estabelecimento prisional. Apesar desta situação, os docentes testemunham que tem lugar uma boa articulação entre as lideranças escolares e as do estabelecimento prisional. Por outro lado, o protocolo conjunto da direção da escola secundária e da direção do estabelecimento prisional com uma instituição universitária, fruto de um trabalho conjunto vigoroso, o qual permitiu o acesso dos reclusos ao ensino superior, foi um dos últimos grandes desígnios salientados pelas lideranças escolares e do estabelecimento prisional, pelo que a consolidação deste percurso é considerada um verdadeiro desafio.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Do que foi, anteriormente, escrito concluímos que o impacto das diretivas das lideranças escolares da escola secundária materializa-se num adequado plano de formação contínua docente para os professores que lecionam no estabelecimento prisional regional, no apoio material necessário ao trabalho educativo dos professores no contexto prisional (embora limitado pelas verbas do orçamento escolar), no incentivo ao trabalho colaborativo com a direção do estabelecimento prisional regional mas, também, entre todos os agentes intervenientes neste processo, quer sejam professores, alunos e guardas prisionais ou instituições exteriores, tais como o centro de saúde e o município. No entanto, é de referir que a intenção e a ação das lideranças escolares relativamente à educação na prisão não se encontram explicitadas nos documentos orientadores da escola secundária.

Em suma e respondendo ao problema principal que serviu de ponto de partida para este trabalho de investigação – avaliar o impacto das diretivas das lideranças escolares de uma

escola secundária na educação escolar dos reclusos de um estabelecimento prisional regional da sua área geográfica –, evidencia-se que a educação na prisão está sujeita a um conjunto de limitações relacionadas com regras e procedimentos próprios do sistema prisional, para além de se debater com fracos recursos financeiros, físicos e tecnológicos, os quais restringem a ação educativa na instituição prisional. Por outro lado, em termos escolares a educação, em contexto prisional, não tem qualquer relevo nos documentos orientadores da escola secundária, não se distinguindo dos cursos EFA que são lecionados em regime noturno na instituição escolar. Estas circunstâncias, coadjuvadas pela perspetiva depreciativa sentida em relação ao trabalho educativo no estabelecimento prisional regional acrescida pelas dificuldades anteriormente mencionadas, contribuem para que a educação na prisão possa ser percecionada como uma segunda prioridade educativa, o que contraria a intenção e a ação demonstrada pelas lideranças escolares no cumprimento de diretivas nacionais e internacionais, as quais visam o direito à educação – e a uma educação de qualidade – dos indivíduos privados de liberdade. Podemos afirmar que um dos grandes desafios colocados à educação escolar na prisão é a de criar condições para uma educação de jovens e adultos provenientes, na sua grande maioria, de classes sociais e económicas desfavorecidas, com baixa autoestima e sucessivos fracassos escolares. Uma educação que seja integradora das diferenças culturais, étnicas e sociais e impulsionadora do desenvolvimento pessoal e profissional destes jovens e adultos.

## **BIBLIOGRAFIA**

Arroyo, M. (2017). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Vozes.

Bardin, L. (2018). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para a autoaprendizagem*. Universidade Aberta.

Combessie, P. (2009). *Sociologie de la prison*. (3ª. Edição). La Découverte.

Conselho da Europa (2006). *Regras Penitenciárias Europeias*. Disponível em: <http://www.dgsp.mj.pt/paginas/documentos/informacoes/legislacao/RPEuropeias.pdf>.

Goffman, E. (2017). *Estigma – Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. (4ª Edição). LTC.

Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Edições Sílabo.

Hoffmann, M. (2008). *Características dos processos de aprendizagem de comportamentos inusitados de reclusos em uma organização prisional*. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91699>.

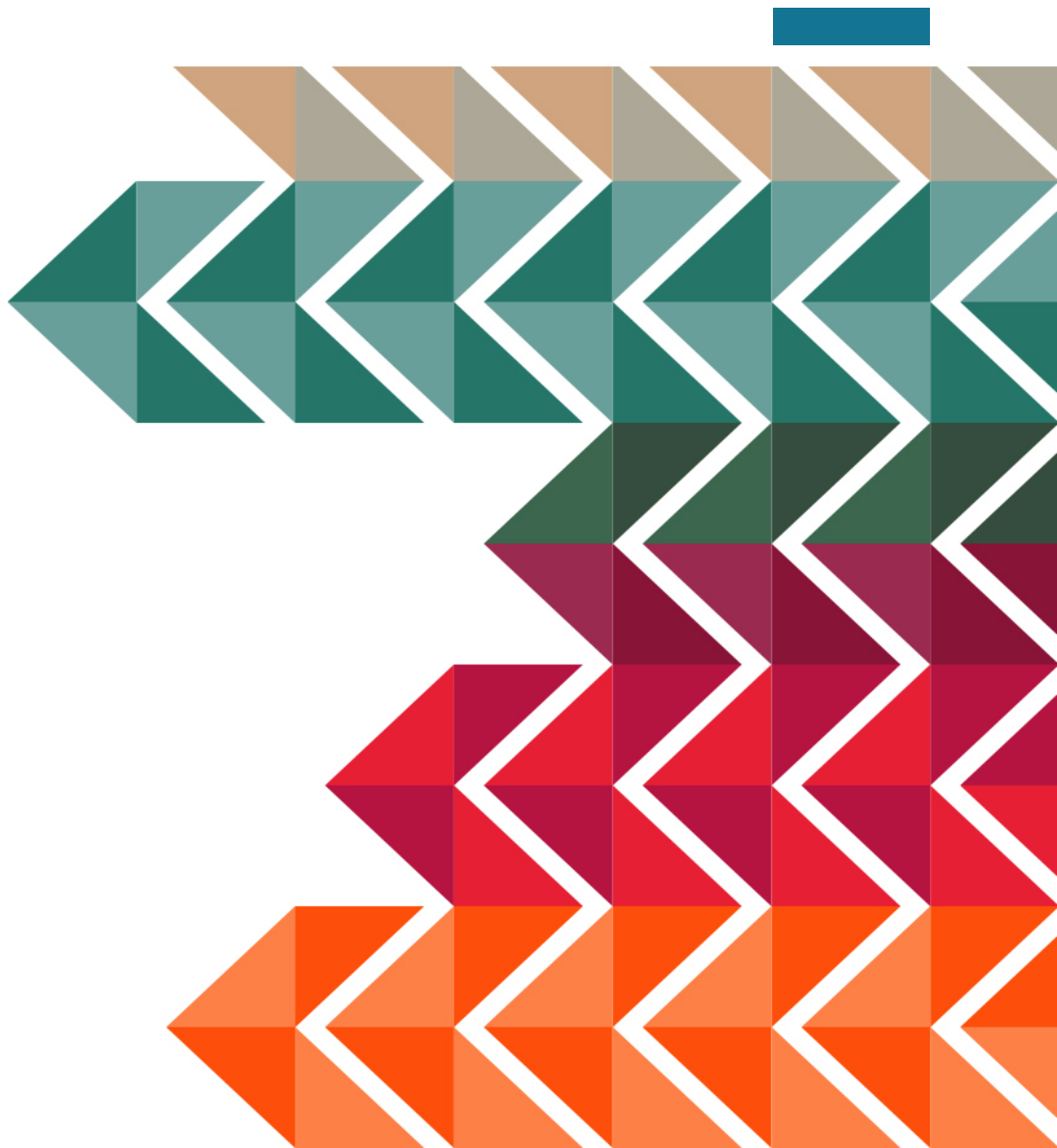
Meirinhos, M., Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser – Revista de Educação*, [S.l.], vol. 2, n.º 2, dec. 2016. Disponível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24>.

Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. 25, pp. 105-132. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte%28BOLEMA-Estudo%20de%20caso%29.pdf>.

Scarfó, F. & Aued, V. (2013). El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel. *Revista Eletrónica de Educação. UFSCar*, v.7,n.º1, pp. 88-98. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>.

Scarfó, F. (2006). Trabajo de Investigación Final de Tesina – Los fines de la educación básica en las cárceles en la Provincia de Buenos Aires. Disponível em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte400>.

# CAPÍTULO 5





# O DIRETOR DE TURMA: UM ATOR ENTRE A UTOPIA E A BUROCRACIA

**Maria Castela Lopes** [Agrupamento de Escolas de Salvaterra de Magos]  
ORCID: [0009-0002-1172-9246](https://orcid.org/0009-0002-1172-9246)

**Cláudia Neves** [Universidade Aberta]  
ORCID: [0000-0002-8175-4749](https://orcid.org/0000-0002-8175-4749)

## RESUMO

Este artigo pretende lançar a discussão e a reflexão sobre o papel do diretor de turma, enquanto gestor e líder intermédio numa organização complexa, caracterizada pela diversidade social, geográfica, cultural e étnica dos seus atores, assim como pelas constantes mudanças introduzidas na educação. Na investigação desenvolvida, na qual o presente artigo está assente, procurou obter-se a perceção dos diretores de turma sobre o seu papel na complexidade da organização escolar. Os resultados apontam para o reconhecimento da relevância da ação deste ator na organização escolar. Contudo, sugerem alguns constrangimentos que obstaculizam a eficaz e plena ação do diretor de turma.

**Palavras-Chave:** Diretor de turma, complexidade, liderança, inovação

## INTRODUÇÃO

As escolas de hoje são espaços marcados pela instabilidade, heterogeneidade e multiculturalidade, resultantes das constantes mudanças que vão sendo introduzidas no sistema educativo. Estas mudanças exigem que a organização escolar se atualize e organize para responder de forma eficaz e eficiente, com qualidade e equidade, ao objetivo principal da sua missão, correspondendo de forma concertada e colaborativa aos constantes desafios da sociedade (Leite & Barroso, 2010 *apud* Favinha, Góis & Ferreira, 2012). Para Calvo, a escola "não é [nem pode ser] uma entidade impermeável que não sente as mudanças do tempo, ou da ciência, ou da sociedade" (Calvo, 2016 *apud* Alves & Cabral, 2018, p.33).

Neste contexto, o diretor de turma pode ser considerado o elemento fundamental para o bom desempenho da organização, cumprindo uma tripla função, pois, para além de coordenar uma equipa de professores, faz o controlo da assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos e estabelece a ligação entre a escola e família. Esta função de coordenação implica desenvolver no grupo de professores da turma um sentido de

equipa, responsável pelo sucesso integral dos alunos que constituem a turma, em conjunto e não apenas individualmente (Roldão, 1995).

Ao longo das últimas décadas, a escola tem visto as suas competências e funções alteradas, como resposta aos desafios colocados pela sociedade em constante mudança. Da mesma forma, o diretor de turma tem visto as suas competências a serem modificadas e as suas responsabilidades a serem acrescidas. O diretor de turma desempenha um cargo de coordenação pedagógica intermédia, com competências legalmente identificadas, mas nem sempre é reconhecido como uma das figuras centrais no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Perante estes factos surgem-nos algumas questões sobre as quais pretendemos refletir, nomeadamente: os professores estão preparados para os atuais desafios inerentes ao cargo de diretor de turma? Será que todos os diretores de turma estão cientes das suas funções? Terão consciência que, enquanto coordenadores pedagógicos, são responsáveis pelo processo educativo dos seus alunos, competindo-lhes exercer uma eficaz coordenação dos aspetos relacionados com diferenciação pedagógica, interdisciplinaridade, adequação curricular ao contexto da sala de aula, com o propósito de promover a melhoria das condições de aprendizagem e da articulação entre a escola e a família? Estarão as escolas a implementar procedimentos estruturados que levem a um desempenho mais eficaz e eficiente dos diretores de turma?

Diante da formalização da importância do papel do diretor de turma, delineou-se o propósito basilar deste estudo, definido através da seguinte questão de investigação: Qual a perceção dos diretores de turma sobre o seu papel nos processos de mudança e inovação pedagógica, na complexidade da organização escolar?

## **UM OLHAR ATUAL SOBRE A ESCOLA**

A organização escolar deve ser olhada como uma realidade organizacional que se reveste de singularidades que a distinguem das restantes organizações, quer pela sua complexidade, quer pelo seu papel social, enquanto unidade social. Hoje, a escola tem de estar preparada para fazer face às demandas da sociedade, assente na ausência de linearidade, em que os modelos mais ou menos estáticos têm de ser abandonados, para se posicionar em modelos dinâmicos que consigam responder à incerteza e imprevisibilidade da sociedade atual.

Interpretar a escola como uma organização complexa exige uma reflexão sobre as características e comportamentos de um sistema complexo, em que a ausência de

linearidade resulta do comportamento e das relações dinâmicas que se estabelecem entre os seus elementos, em que os acontecimentos do passado e o mundo externo, influenciam o presente, permitindo que o *feedback* regule e reorganize as mudanças.

As organizações escolares são sistemas que integram diversos atores, que interagem entre si para produzir mudanças e inovações, umas impostas pelas políticas educativas e normativos legais, outras que emergem do interesse e motivação dos diversos atores (Fullan, 2015). É no contexto das interações entre as partes que emerge a imprevisibilidade da escola, ora com momentos de estabilidade, ora com momentos de conflito e tensão. Importa salientar que os processos de mudança decorrem do imperativo de desenvolver práticas educativas que contribuam para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, permitindo que todos os alunos aprendam. Contudo, o sucesso ou insucesso dos processos de mudança e inovação depende do compromisso assumido por toda a comunidade educativa (Marris, 1975, *apud* Fullan, 2015). As mudanças educativas necessitam do envolvimento e compromisso de todos os membros da organização, para que passem a estar institucionalizadas e integrem a cultura organizativa.

Nas últimas décadas, as mudanças nas escolas têm ocorrido a um ritmo acelerado, acompanhando as constantes mudanças que se vivem no mundo. A massificação do ensino e o alargamento da escolaridade obrigatória têm conduzido a inúmeras alterações na educação, transformando as organizações escolares em espaços marcados pela instabilidade, heterogeneidade e multiculturalidade, exigindo que estas “unidades sociais” se adaptem. Atualmente, as escolas são organizações,

[...] flexíveis, instáveis, dependentes dos estados de turbulência do mundo exterior, marcadas por níveis elevados de incerteza, de desarticulação interna e de desordem, sujeitas a processos de reestruturação e de redefinição frequentes das suas estratégias e cujos atores se reconhece disporem de um papel estratégico no seu desenvolvimento que é marcado por conflitos, poderes e processos de influência dificilmente conciliáveis [...]. (Costa, 2000 *apud* Ferreira, 2014, p. 17)

Contudo, para que as mudanças educacionais sejam efetivas e eficazes, todos devem estar implicados nessas mudanças e simultaneamente devem agregar as quatro dimensões das mudanças educacionais identificadas por Barroso (2001): políticas, culturais, pedagógicas e de gestão, só assim conseguirão reconciliar professores, pais e alunos com a organização.



**Figura 1** - Dimensões das mudanças educacionais (adaptado de Barroso, 2001, p. 89)

Em suma, a escola necessita de acompanhar as mudanças que vão emergindo na sociedade, envolvendo todos os agentes nos processos de mudança e inovação, na certeza de que estes trazem consigo, numa primeira fase, sentimentos de perda, ansiedade e conflito, mas que após serem compreendidos, transformam-se em satisfação, crescimento profissional e entusiasmo (Marris, 1975 *apud* Fullan, 2015). Para Guerra (2002) “É um erro pensar que todas as escolas são iguais. É também um erro acreditar que uma escola é sempre a mesma” (p. 42).

Esta é uma nova conceptualização das organizações, que corresponde a “uma mudança de paradigma nos modos de entender, de estudar e de gerir as organizações” (Costa & Castanheira, 2015, p. 24). Para gerir os processos de mudança, que vão sendo introduzidos nos sistemas educativos, as escolas necessitam de lideranças que, contribuam para aumentar a sua eficácia e ampliar os seus níveis de desempenho e de qualidade (Caixeiro, 2014).

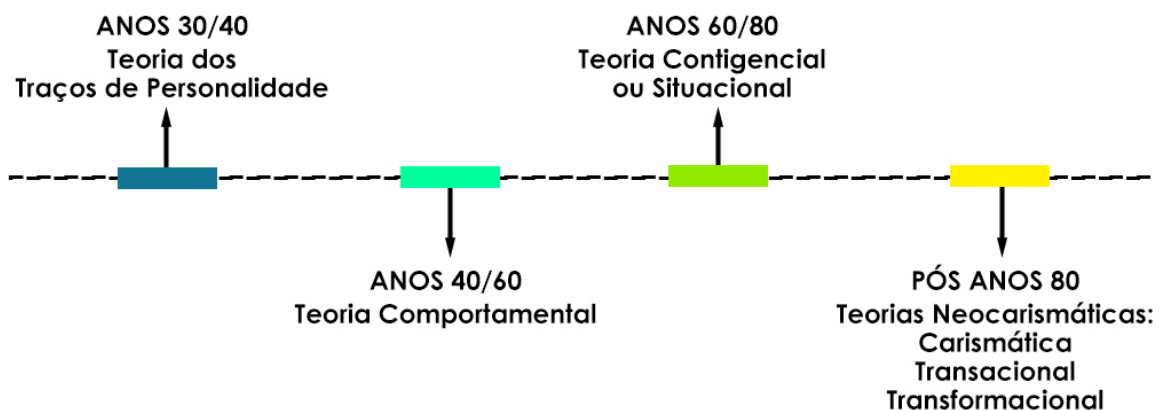
## **LIDERANÇA FUNDAMENTOS TEÓRICOS E DIMENSÕES EMERGENTES**

Para que os processos de mudança e inovação que vão sendo introduzidos na escola alcancem os resultados pretendidos, necessitamos de lideranças que procurem a mudança, incentivando e motivando os outros para objetivos e metas comuns. A liderança deve ser percebida não como um processo unidirecional, mas sim como um processo de influência e aprendizagem mútua. A liderança tem de estar associada à ação e não à posição ocupada, pois mais que um cargo ou uma posição na hierarquia da organização, a liderança representa a realização de ações que inspiram, motivam, ensinam, melhoram,

orientam e influenciam os liderados a alcançar os melhores resultados, promovendo o desenvolvimento organizacional e profissional.

A liderança tem sido objeto de estudo ao longo dos anos por diversos autores no contexto das ciências sociais e humanas. Paralelamente, foram surgindo diversas teorias para interpretar e descrever os processos de liderança. Para uma melhor compreensão das diferentes teorias devemos enquadrá-las na conjuntura política, económica, social e histórica da época em que cada uma emergiu (Chiavenato, 2004, *apud* Bento, 2013, p. 13).

No início dos anos trinta a liderança surge, essencialmente, centrada nos atributos físicos, psicológicos e aptidões dos líderes, tendo nos anos quarenta evoluído para os comportamentos desejáveis para o desempenho das funções. A entrada na década de sessenta, marca o momento em que os estudiosos começaram a questionar as teorias associadas ao comportamento do indivíduo e passaram a defender que uma liderança eficaz é aquela que se adapta ao contexto em que se desenvolve. Mas, passadas duas décadas, a liderança começa a ser estudada como um fenómeno centrado no carisma (aqueles que conseguem influenciar as atitudes e os comportamentos dos liderados), nas capacidades transacionais (aqueles que se focam na resolução dos problemas para alcançar os objetivos pretendidos) e os transformacionais (aquele que motiva os seus seguidores e consegue entusiasma-los para alcançar os objetivos pretendidos) (Bento, 2013).



**Figura 2** - Evolução das Teorias da liderança (adaptado de Bento & Ribeiro, 2013)

Contudo, no início do século XXI, alguns investigadores começaram a desenvolver uma nova teoria da liderança, baseada na teoria da complexidade (Lichtenstein e Plowman, 2009; Marion & Uhl-Bien, 2001; Uhl-Bien, Marion & McKelvey, 2007; Uhl-Bien et al., 2007). A Teoria da Liderança Complexa (TLC) emerge da fusão da liderança com a teoria da

complexidade, como resposta à complexidade do mundo globalizante, onde a incerteza, a instabilidade e a desordem estão presentes (Uhl-Bien et al., 2007). A TLC defende que as organizações devem agir como um Sistema Adaptativo Complexo, ou seja, atuar como um sistema com capacidade de adaptação e evolução num ambiente em mudança, através de redes dinâmicas de indivíduos que interagem entre si, de forma interdependente para um objetivo comum (Curral, Marques-Quinteiro, Gomes & Lind, 2016). Em oposição às teorias tradicionais, que consideravam a liderança como uma prática em que o controlo das decisões estava centrado num único indivíduo, a TLC afirma que a capacidade de obter, partilhar e influenciar o conhecimento é mais eficaz quando tomada entre todos os elementos da equipa (Curral, et al, 2016; Uhl-Bien & Marion, 2009).

A escola enquanto organização complexa, que deve estar preparada para a volatilidade, ambiguidade, incerteza e complexidade do mundo atual, precisa de uma liderança também ela preparada para romper com os padrões mais tradicionais, em que as organizações eram consideradas sistemas lineares e mecanicistas. Para Levy (1992 apud Marion & Uhl-Bien, 2001, p. 631)

"A complex system is one whose component parts interact with sufficient intricacy that they cannot be predicted by standard linear equations; so many variables are at work in the system that its over-all behavior can only be understood as an emergent consequence of the holistic sum of the myriad behaviors embedded within. Reductionism does not work with complex systems, and it is now clear that a purely reductionist approach cannot be applied; ...in living systems the whole is more than the sum of its parts. This is the result of.... complexity which allows certain behaviors and characteristics to emerge unbidden." (pp. 7-8).

A complexidade do mundo atual transporta-nos para a necessidade de mudança do paradigma dos modelos de gestão e liderança, que se mantêm iguais aos que surgiram na Era Industrial, em que as mudanças aconteciam de forma lenta, os ambientes eram estáveis, não eram necessárias inovações constantes e as pessoas eram consideradas como recursos que poderiam ser substituídos com facilidade, onde a valorização não era considerada como fator essencial para o desenvolvimento da organização (Gama et al., 2016). Atualmente, vivemos na Era da Informação e do Conhecimento, marcada pela instabilidade e competitividade, onde o poder e o desenvolvimento estão centrados nas pessoas. As pessoas passam a ser percecionadas como elementos articuladores, indispensáveis para o crescimento da organização, onde a sua capacidade de enfrentar novos desafios potencia a inovação (Gama et al., 2016).

A complexidade crescente do mundo humano coloca na educação elevadas expectativas, nomeadamente no desenvolvimento de competências que, por um lado, assegurem níveis de competitividade estratégica, e simultaneamente desenvolvam e preservem aprendizagens fundamentais para todos, não provocando dano, e sendo promissoras para o futuro. A qualidade do ensino e aprendizagem requerida surge indissociavelmente ligada à qualidade da liderança, defendendo alguns autores que "não há um documento que revele sucesso escolar com a ausência de uma liderança talentosa" (Leithwood et al., 2008, p. 29).

Autores como Marion e Uhl-Bien (2001) referem que uma liderança eficaz é aquela que aprende através das dinâmicas interativas entre e com os diferentes elementos, sendo que aos líderes compete promover a criação de condições interativas que gerem produtividade no futuro, pois não conseguem prever ou controlar o futuro através das interações do presente. Num ambiente complexo, como é o caso das escolas, a liderança deve estar preparada para as perturbações constantes e para a imprevisibilidade do futuro e os seus líderes devem desenvolver capacidades que lhes permitam transformar as perturbações em resultados positivos.

Para autores como Silva (2010), as escolas são organizações que "têm vida própria, vão-se construindo de acordo com um tempo e um contexto, [...], têm os seus diversos actores e têm a sua própria história" (p. 2). Efetivamente, as escolas são espaços singulares que reúnem diferentes realidades sociais e que, simultaneamente promovem a interação entre diferentes indivíduos, com funções educativas distintas. Neste sentido, cada escola "trabalha com "materiais" extraordinariamente instáveis e complexos: sentimentos, emoções, valores, expectativas, concepções, crenças, ideias, atitudes [...], porque as pessoas são imprevisíveis uma vez que cada uma é absolutamente irrepetível" (Santos Guerra, 2002, p. 35).

Ao fazermos uma revisão da literatura, verificamos que ao longo dos anos, os estudos focados na temática da liderança educacional centraram-se, fundamentalmente, no papel do diretor da escola, esperando que este desempenhasse uma liderança efetiva e eficaz. Contudo, os estudos têm vindo a demonstrar que os diretores eficazes e eficientes, reconhecem as limitações de uma liderança singular, e têm vindo a adotar uma liderança "distribuída" através do "trabalho colaborativo", partindo do pressuposto que nesta dimensão formal e hierárquica, o líder encontra benefícios e possibilita que a mesma se enraíze (Harris, 2005).

Uma efetiva liderança distribuída precisa que todas as estruturas educativas estejam envolvidas, sendo desta forma necessário redefinir o papel do líder, deixando este de ser

um simples gestor burocrático, para passar a ser o agente da mudança que rentabiliza as capacidades de todos para alcançar o sucesso da organização (Caixeiro, 2014). As escolas necessitam de líderes democráticos que desenvolvam e facilitem a liderança exercida pelos outros atores, conduzindo a que as diferentes estruturas interajam entre elas, levando à criação de uma dinâmica de interdependência entre os vários líderes que compartilham responsabilidades.

Uma verdadeira liderança eficaz alcança-se através da partilha de responsabilidades entre os seus membros e no desenvolvimento da colaboração entre todos. Na perspetiva de uma liderança distribuída, compete às lideranças de topo reconhecerem e valorizarem os conhecimentos e experiências de cada um, potenciando uma colaboração eficaz que permita que os professores aprendam uns com os outros, para que, em conjunto alcancem o sucesso pretendido para a organização, quer ao nível das aprendizagens dos alunos, quer ao nível do desempenho da própria organização (Harris, 2008). Hargreaves e Fink (2007), afirmam que a liderança distribuída "inspira os professores, os alunos e os pais a procurarem, criarem e explorarem oportunidades de liderança que contribuam para a aprendizagem profunda e ampla". Uma verdadeira liderança eficaz alcança-se através da partilha de responsabilidades entre os seus membros e no desenvolvimento da colaboração entre todos.

## **DIRETOR DE TURMA, UM ATOR NO CENTRO DA MUDANÇA**

Enquanto estrutura de gestão intermédia, o cargo de diretor de turma, surge pela primeira vez em 1968, com a publicação do Decreto-Lei n.º 48572 de 9 de setembro (Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário), como resposta à complexidade da escola de massas, que resulta da rápida expansão do sistema de ensino.

O diretor de turma desempenha um cargo de coordenação pedagógica intermédia, vital para o bom funcionamento da organização escolar, com responsabilidades com todos os intervenientes no processo educativo – coordenador de uma equipa de professores, responsável pelo desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos e promotor de um bom relacionamento entre a escola, encarregados de educação e restante comunidade. Desempenha assim funções de planeamento, organização e controlo de todo o processo de ensino-aprendizagem com objetivo do sucesso dos seus alunos. Mas, exerce também uma função de liderança intermédia, indispensável para uma boa relação estabelecida entre docentes e alunos, entre docentes e entre a escola e as famílias.

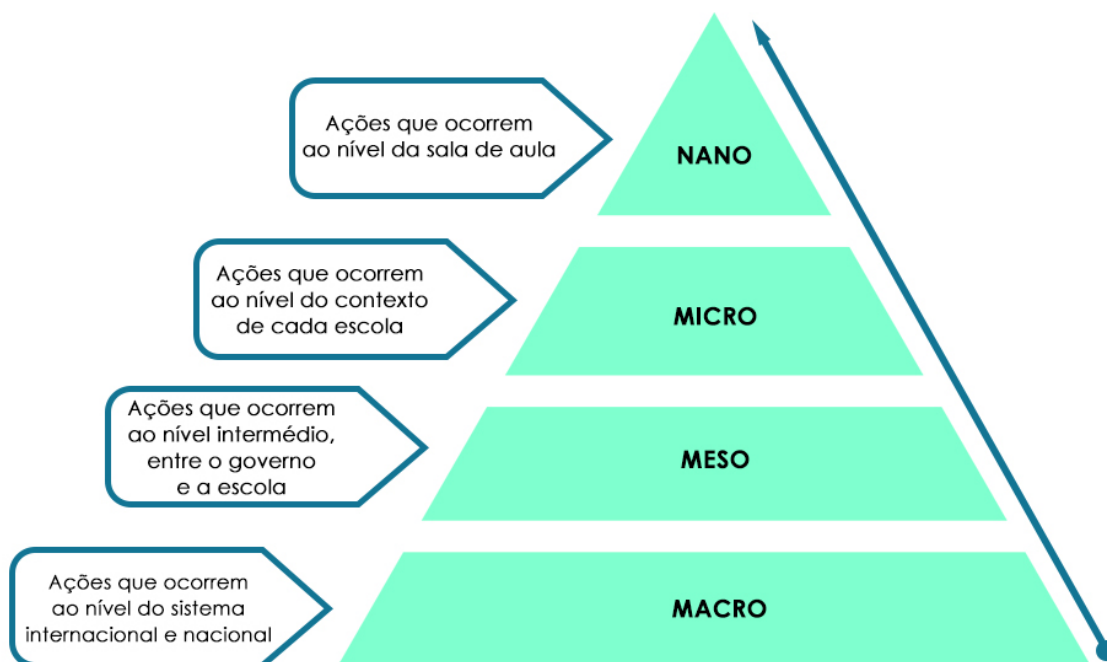
O diretor de turma é um gestor e líder intermédio da escola, comprometido com o sucesso integral dos alunos que constituem a turma, como tal não pode limitar a sua função ao desempenho de funções puramente burocráticas, deve promover um trabalho colaborativo entre os professores do conselho de turma, com vista ao sucesso do processo de ensino aprendizagem e mediar a relação escola/família, afirmando-se como elo entre as partes.

Ao diretor de turma compete, também, a gestão das relações pessoais/profissionais que se estabelecem dentro do conselho de turma, designadamente: conhecendo os objetivos e natureza das áreas curriculares com que cada docente trabalha; valorizando todas as áreas disciplinares e os seus contributos para a formação integral do aluno; conhecendo bem os professores, os seus métodos de trabalho e as suas preferências quanto às tarefas cooperativas; apelando e dinamizando a responsabilização de todos os docentes no trabalho comum a desenvolver relativamente à turma (Roldão, 1995, p.16).

Ao longo dos anos temos assistido a inúmeras reformas do sistema educativo, reformas essas que se intensificaram entre o final do século XX e o início do século XXI, numa tentativa de alterar o paradigma do modelo pedagógico. A escola de hoje tem de assumir-se como "lugar de múltiplas influências transnacionais, nacionais, regionais e locais, veiculadas através de múltiplos sistemas de decisão, complexos e subsidiários entre si" (Barroso, 1999, p. 141), em que o modelo pedagógico tradicional, centrado na simples transmissão e acumulação de conhecimento e informação, já não consegue responder às necessidades e desafios da sociedade atual, resultantes da "globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem" (prefácio do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Esta incerteza perante o futuro exige que as escolas, mais concretamente os seus professores, desenvolvam "nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos" (ibidem).

Na sequência desta referência, podemos afirmar que as mudanças educacionais podem situar-se em quatro níveis: *macro*, intervenções que ocorrem ao nível do sistema mundial ou nacional (escolaridade obrigatória, o currículo, os programas, a formação dos professores); *meso*, ações que ocorrem a um nível intermédio, ou seja, entre as estruturas de topo (governo) e a base (escola), promovendo a autonomia das escolas, mas sem as deixar sozinhas neste percurso; *micro*, o sucesso das reformas ou inovações reside na apropriação, assimilação e reinterpretação das informações externas no contexto singular de cada instituição, a organização escolar é a chave do sucesso educativo, organizada de acordo

com a sua comunidade de aprendizagem e com o contexto geográfico onde se situa; *nano*, ações que ocorrem ao nível da sala de aula, sendo que esta depende da ação de cada um dos professores, que persistem em trabalhar isoladamente.



**Figura 3** - Inovação Educacional: um conceito multinível (adaptado de Azevedo & Jesus, 2020)

Uma mudança educacional bem-sucedida exige múltiplas camadas de liderança, posicionadas ao longo dos diferentes níveis, mas sempre concertadas com o objetivo pretendido – o sucesso dos alunos. As mudanças acontecem ao nível da sala de aula, mas tal com preconizado por Fullan e Hargreves, “independentemente de quão nobres, sofisticadas ou brilhantes possam ser as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, elas nada representam se os professores não as adopta(re)m nas suas próprias salas de aula e não as traduz(ir)em numa prática profissional efectiva” (ibidem, 2010 *apud* Fernandes & Leite, 2010, p. 198).

O diretor de turma é um líder pedagógico intermédio, que deve ter a capacidade de transmitir confiança aos seus pares e promover formas de participação dos alunos e das famílias, contribuindo para que a escola se torne mais reflexiva, equitativa e justa (Favinha, Góis & Ferreira, 2012). O diretor de turma atua no seio da organização escolar como o elemento fundamental das mudanças organizacionais e das relações estabelecidas entre a escola e a comunidade, visto que se assume como veículo de comunicação entre estes.

Ao atuar enquanto líder, tem a capacidade de gerir os problemas que surgem e promover reflexões e atuações conjuntas, que contribuam para a melhoria das aprendizagens dos alunos (Favinha, Góis & Ferreira, 2012), competindo-lhe articular e conciliar os diversos atores do processo de ensino e aprendizagem, exercendo uma eficaz coordenação dos aspetos relacionados com diferenciação pedagógica, interdisciplinaridade, adequação curricular para o contexto da sala de aula, com o objetivo de promover a melhoria das condições de aprendizagem e da articulação escola-família (Marques, 2019).

Neste contexto, a liderança exercida pelo diretor de turma, assume-se como um fator indispensável para a implementação de processos de inovação pedagógica nas organizações escolares (Alves & Cabral, 2018), sendo que esta é a "capacidade de fazer com que os outros alterem voluntariamente os seus modos de trabalhar tendo em vista a construção e o desenvolvimento de projetos comuns" (Alves, 1999 *apud* Alves & Cabral, 2018, p.12).

O diretor de turma deve ser considerado um líder nos processos de mudança e inovação pedagógica, envolvendo os diferentes professores do conselho de turma, de forma voluntária em objetivos comuns que contribuam para melhoria das aprendizagens dos alunos. Os líderes devem ter qualidades que permitam que os outros os aceitem como líderes, nomeadamente: "capacidade de contribuir para a identificação e resolução de problemas, empatia, autenticidade, capacidade de escutar os outros e de clarificar expectativas, ética da responsabilidade e do compromisso, disponibilidade para partilhar poderes e capacidade de relacionamento interpessoal" (Alves & Cabral, 2018, p. 12).

O diretor de turma não deve ser um simples gestor de processo burocráticos, tem de ser visto dentro da organização escolar como a chave das mudanças organizacionais, pois ele é o elemento que mais interage com os diferentes atores. Um líder carismático e inspirador sabe lidar com os processos de mudança e inovação e tem a capacidade de influenciar/motivar os outros a envolverem-se em objetivos comuns.

## **DA METODOLOGIA À ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS**

No âmbito do procedimento metodológico que está na base da elaboração deste trabalho, procurámos recorrer ao processo que melhor se adequasse à realidade em questão, por forma a respeitar integralmente o método científico e a conferir ao estudo rigor, objetividade e fiabilidade. No campo da educação as realidades investigadas revestem-se de complexidade e, para as compreender os investigadores recorrem ao paradigma qualitativo, que permite entender o significado que os participantes atribuem

às suas ações num determinado contexto (Bogdan & Biklen, 1994). Em concordância com o exposto anteriormente e tendo em conta os objetivos delineados para nortear o estudo, considerámos que a melhor opção metodológica a seguir seria o estudo de caso. A utilização do estudo de caso, como estratégia de investigação, potenciada pela diversidade de instrumentos de recolha de dados, nomeadamente: análise documental, inquérito por questionário (aplicado à totalidade dos diretores de turma da unidade orgânica em estudo), entrevista semiestruturada (aplicada ao diretor) e entrevista de *focus group* (aplicada aos coordenadores dos diretores de turma), permitiram ao investigador recorrer à triangulação de dados, para obter uma maior profundidade e compreensão dos resultados obtidos.

Participaram no estudo que suporta o presente artigo, cinquenta e um diretores de turma, cinco coordenadores de diretores de turma e um diretor, todos a desempenhar funções na unidade orgânica em que o estudo decorreu. Os dados permitem-nos afirmar que, a maioria dos inquiridos, pertence ao quadro da unidade orgânica em estudo e apenas um número residual se encontra na categoria profissional de contratado. Na sua generalidade são docentes com uma longa experiência profissional ao nível do tempo de serviço no ensino, bem como no desempenho do cargo de diretor de turma e, por isso o seu testemunho foi considerado privilegiado.

Apresentamos neste artigo alguns resultados que consideramos mais significativos da nossa investigação à luz do enquadramento teórico, enquadrados em três dimensões de análise:

- I. Lideranças intermédias na organização escolar;
- II. Liderança do diretor de turma;
- III. O papel do diretor de turma na mudança e inovação pedagógica.

## **LIDERANÇAS INTERMÉDIAS**

Em primeiro lugar, impunha-se conhecer a perceção que os participantes tinham sobre si próprios, ou seja, conhecer a representação que os sujeitos têm sobre o papel das lideranças intermédias no interior da organização. Os dados recolhidos sugerem que as lideranças intermédias são fundamentais para o funcionamento das organizações escolares, nomeadamente ao nível da colaboração, cooperação, motivação e envolvimento dos pares. Estas, no entendimento dos participantes, devem ser entendidas como estruturas que fazem a ligação entre as estruturas de topo e os restantes docentes, numa lógica de parceria e não de hierarquia, criando condições para que todos possam participar nos

processos de decisão da organização. Os resultados expressam alguma afinidade com o conceito de liderança distribuída apresentado por Sheppard et al (2009 *apud* Sheppard, Hurley & Dibbon, 2010), que enfatizam o envolvimento de todos nos processos de decisão e na construção da visão partilhada da organização, sendo que este envolvimento depende da atuação dos líderes formais. Somos ainda remetidos para o estudo de Nelson e Economy (2005 *apud* Mendonça, 2013, p. 11), quando afirmam que a verdadeira função de um líder é motivar os outros, estimulando o envolvimento, a partilha e interdependência entre todos. Contudo, as narrativas levam-nos a inferir que este é o **cenário ideal**, mas no verdadeiro cenário transparecem alguns obstáculos, nomeadamente ao nível da participação nos processos de decisão e ao nível da comunicação, o que pode limitar a eficácia destas lideranças. O diretor refere que procura envolver as estruturas intermédias nos processos de decisão, promovendo o debate, a análise e a discussão no seio dos grupos de trabalho, que, posteriormente são consideradas na tomada de decisão. Por sua vez, os coordenadores dos diretores de turma consideram que nem sempre as decisões são discutidas e analisadas ao nível intermédio. Outro dado que emerge do discurso dos coordenadores é a existência de lideranças negativas, que podem comprometer a eficácia e eficiência das restantes lideranças. A noção de liderança negativa expressa por alguns dos coordenadores assemelha-se à liderança destrutiva estudada por autores como Padilla, Hogan e Kaiser (2007), quando se referem à liderança destrutiva como o "lado negro" da liderança. Para os autores a liderança destrutiva resulta da confluência de líderes destrutivos (líderes carismáticos e narcisistas) que interagem com seguidores suscetíveis (seguidores que sentem necessidade de segurança, pertença ao grupo e que procuram estabilidade numa sociedade imprevisível) e ambientes propícios (ambientes onde existe instabilidade, valores culturais propícios, ameaça percebida e ausência de mecanismos de controlo).

## LIDERANÇA DO DIRETOR DE TURMA

Na segunda dimensão de análise procuramos conhecer a perceção dos participantes sobre a **liderança do diretor de turma**, ao nível das competências e funções deste agente, assim como ao nível do posicionamento deste ator, enquanto líder intermédio e identificação dos fatores, considerados pelos participantes como inibidores do desempenho das suas funções.

Pela análise dos dados recolhidos, verificamos que, globalmente os sujeitos conhecem as competências que lhes são atribuídas enquanto diretores de turma, no entanto, distribuem o seu tempo quase exclusivamente entre as questões burocrática e a gestão

dos relacionamentos entre os elementos da equipa pedagógica. Pelo que podemos inferir que ainda existe um caminho a percorrer entre o **papel real** do diretor de turma e o **papel ideal**, tal como se encontra na moldura normativa e nas políticas educativas. Outro resultado que emerge na análise dados recolhidos, é da existência de dois tipos de fatores que condicionam o eficaz e eficiente desempenho dos diretores de turma. Por um lado, encontramos a **diversidade de tarefas**, associados a uma função administrativa e por outro os aspetos centrados nas **questões interpessoais**, como seja o caso da dificuldade em envolver e motivar os professores ou a falta de coesão e espírito de grupo. De acordo com o trabalho apresentado por Clemente e Mendes (2013), estes dados podem indicar que a elegibilidade do diretor de turma nem sempre foi cuidada e criteriosa, pois o docente eleito parece, não reunir alguns dos atributos considerados essenciais para um profícuo desempenho do cargo, nomeadamente "capacidade de refletir sobre os seus processos de liderança e capacidades de coordenação entre pares" (p. 83). Um líder aceite e carismático gera objetivos comuns aos professores, atuando e incentivando os outros a alcançar os objetivos definidos ou a mudar (Silva & Henriques, 2017). Aos fatores já anteriormente referidos, acresce a existência de **falhas ao nível da comunicação**, nomeadamente entre as estruturas de topo e as lideranças intermédias, o que pode sugerir que os participantes considerem que o sucesso do seu desempenho, nomeadamente com os membros da equipa educativa, está a ser comprometido pela ação das estruturas de topo. Os diretores de turma apresentam, também, alguma **resistência em partilhar a liderança** que assumem com o desempenho do cargo. Estes dados sugerem que há alguma centralidade ao nível das lideranças formais, não só da estrutura de topo, mas também das lideranças intermédias, onde se incluem os diretores de turma.

## **O PAPEL DO DIRETOR DE TURMA NA MUDANÇA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA**

Na terceira e última dimensão de análise do estudo, procuramos conhecer a representação dos inquiridos sobre o papel dos diretores de turma nos processos de mudança e inovação pedagógica. Observamos que, na perspetiva dos participantes, um processo de mudança e inovação pedagógica emerge da necessidade de desenvolver competências nos alunos que lhes permitam participar e interagir no mundo globalizado em que vivem. Mas, para que estas competências sejam desenvolvidas com sucesso, as práticas pedagógicas devem ser renovadas e melhoradas, pois só assim se motivam e preparam os alunos para os novos desafios da sociedade. Estes dados remetem-nos para o atual quadro normativo que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, o qual afirma a necessidade

de “desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (prefácio do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), ou seja, os alunos devem ser preparados para os novos desafios decorrentes do mundo globalizado em que vivem.

Contudo, como qualquer processo, as mudanças e inovações pedagógicas debatem-se com diversos constrangimentos, que condicionam a sua eficácia. Os participantes no estudo são consensuais em considerar a **resistência**, como o principal constrangimento à implementação e sucesso das mudanças e inovações pedagógicas, não à própria mudança em si, mas a um conjunto de fatores que, se não forem considerados, comprometem o seu propósito – melhorias das aprendizagens dos alunos. Os professores são envolvidos numa **multiplicidade de tarefas**, essencialmente burocráticas, que os **impedem de ter tempo útil** para desenvolverem práticas de trabalho colaborativo, onde a reflexão e partilha sejam uma constante, contribuindo para melhorar a aprendizagem dos alunos. Na perspetiva dos inquiridos, esta falta de tempo está relacionada com a ausência de tempos comuns que permitam o trabalho colaborativo entre os docentes, tempos esses que potenciam a interdisciplinaridade, a articulação curricular, a concertação de estratégias e a partilha de práticas promotoras do sucesso integral dos alunos. Esta perspetiva remete-nos para o trabalho de Formosinho e Machado (2016), quando afirmam que a mudança não pode ser imposta, as pessoas precisam compreender os processos, adquirir as competências e comprometer-se, mas para que tal aconteça as escolas têm de criar condições que promovam a reflexão e capacitação através da prática.

Os dados reportam-nos também para o trabalho de Leite e Fernandes (2010), quando referem que a concretização das mudanças educativas só é possível com o envolvimento e responsabilização de todos os docentes. Os autores citam Perrenoud (2002) para reforçar a importância das práticas de colaboração nas mudanças e nas inovações pedagógicas, quando lembram que ninguém inova sozinho. Perspetiva similar é apresentada por Fullan e Hargreaves (2000), quando afirmam que “a situação mais comum para o professor não é ser parte de um grupo cooperativo, mas é a situação do isolamento, do trabalho solitário, longe dos colegas” (*apud* Leite & Fernandes, 2010, p. 200).

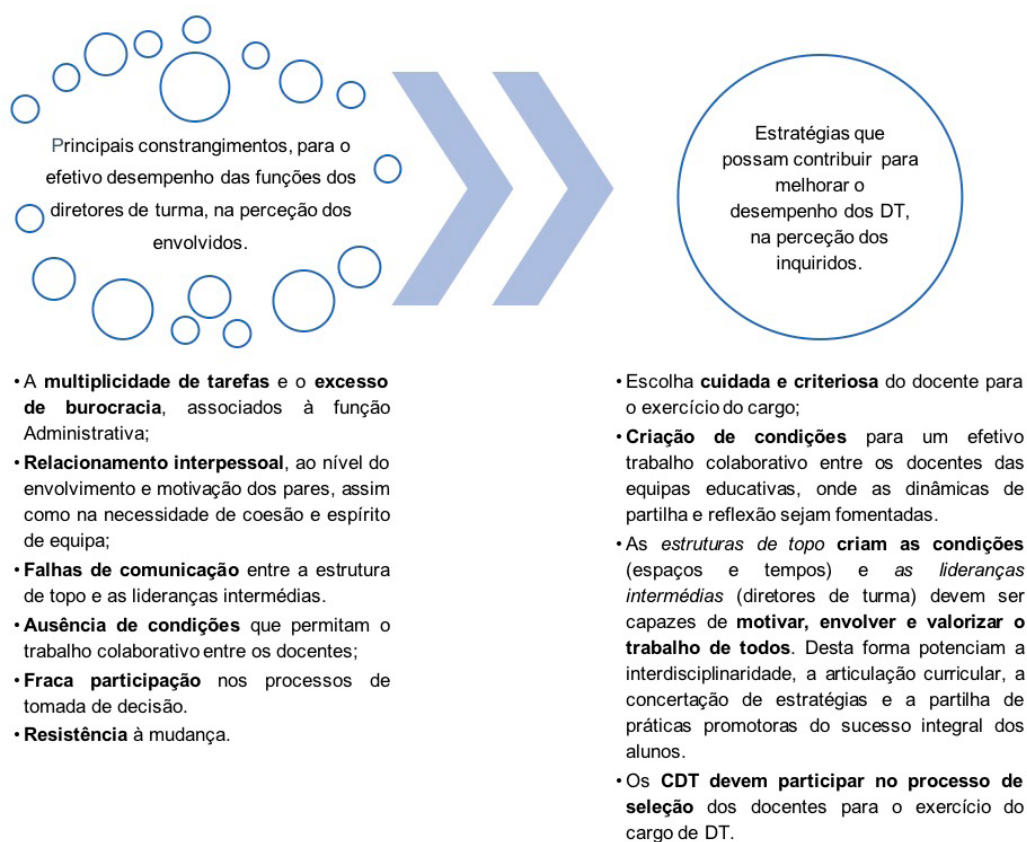
## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisados os testemunhos dos cinquenta e seis participantes no estudo, podemos inferir que, na perspetiva dos participantes, a elegibilidade de um docente para o desempenho

do cargo de diretor de turma, deve ser cuidada e criteriosa, assente num conjunto de atributos de personalidade que lhe permitam agir de forma eficaz e eficiente ao nível do relacionamento interpessoal, não apenas com os pares, mas também com alunos e famílias. Desta forma consegue mediar e resolver os problemas que emergem desse relacionamento, bem como motivar e envolver os pares no trabalho interdisciplinar e de articulação curricular.

Ao cruzarmos os dados obtidos com o tempo de serviço dos docentes na unidade orgânica em estudo, bem como os anos de experiência no desempenho do cargo surgem-nos algumas questões, para as quais não possuímos resposta neste estudo: Qual o motivo para que não estejam a ser nomeados os docentes que possuam estas competências pessoais? Não existem docentes na organização com estes atributos? Ou não existe um conhecimento profundo dos docentes, por parte estruturas que procedem a estas nomeações?

Os participantes identificaram constrangimentos ao efetivo e eficaz desempenho das funções do diretor de turma, mas paralelamente apontaram algumas estratégias, consideradas promotoras de uma liderança bem-sucedida por este ator.



**Figura 5** - Estratégias promotoras de uma liderança bem-sucedida

Pela análise dos dados podemos inferir que, na perspetiva dos participantes, um eficaz e eficiente desempenho do cargo de diretor de turma depende de uma escolha cuidada e criteriosa do docente para o exercício dessa função, tendo por referência os atributos anteriormente referenciados, nomeadamente os atributos de personalidade que se entroncam no perfil elencado para um líder (proatividade, criativo, organizado, conhecedor, promotor do trabalho de equipa, bom comunicado). Mas, compete à estrutura de topo criar as condições necessárias para um efetivo trabalho colaborativo entre os docentes das equipas educativas. Desta forma estão criadas as condições para o sucesso da intervenção do diretor de turma e conseqüentemente para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Criadas as condições, compete ao diretor de turma projetar a sua ação para além das funções puramente burocráticas, orientando de forma consistente o "processo de ensino, gerando objetivos comuns aos professores e promovendo a determinação uníssona de processo pedagógicos que visem a aprendizagem de facto beneficiando, dessa forma, a instauração de processos de ensino profícuos que resultem no sucesso da intervenção pedagógica" (Mendes & Clemente, 2013, p. 84).

Quanto ao papel do diretor de turma nos processos de mudança e inovação pedagógica, existem opiniões divergentes, pois o diretor atribui-lhe o papel de executor, afastado da zona de decisão, enquanto os coordenadores dos diretores de turma se referem a este ator como o coordenador e líder de uma equipa pedagógica, responsável pela promoção do trabalho colaborativo que, ao ser efetivado, vai contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Podemos concluir que na perspetiva dos coordenadores, o diretor de turma pode ser o desencadeador dos processos de mudança e inovação que ocorrem ao nível da sala de aula. De acordo com Canário (1998) citado em Favinha, Góis e Ferreira (2012), na escola, as mudanças "implicam mudar a ação individual, o modo de pensar essa ação e o modo como essas ações se articulam entre si, num quadro de interdependência dos atores, passando da cultura individualista para uma cultura colaborativa e no trabalho de equipa" (p. 4).

Os dados recolhidos sugerem que a criação de condições para um efetivo trabalho colaborativo entre os professores, onde as dinâmicas de partilha e reflexão sejam fomentadas, são fundamentais para o sucesso dos processos de mudança e inovação pedagógica. Mas, a criação destas condições depende das lideranças existentes na organização, numa primeira fase das lideranças de topo,

"Imprescindível que a escola crie tempos e espaços nos horários dos professores para que estes possam trabalhar, efetivamente, enquanto equipa educativa. (...) há um desperdício grande de tempo em muitas escolas e uma ausência de sentido em muitas

das tarefas que são levadas a cabo (dentro e fora da componente letiva), que fazem com que a maioria dos professores se sinta exausta sem que, contudo, o trabalho que realiza tenha impactos significativos nas aprendizagens dos alunos". (Alves & Cabral, 2018, p. 15)

E, numa segunda fase ao nível das lideranças intermédias (diretores de turma), as quais devem ser capazes de motivar, envolver e valorizar o trabalho de todos, visto que todos contribuem de uma determinada forma para a melhoria das aprendizagens dos alunos (Uhl-Bien & Marion, 2001). Esta é uma liderança que deve estar preparada para as perturbações constantes e para a imprevisibilidade, tendo a capacidade de transformar as perturbações em resultados positivos (Uhl-Bien & Marion, 2001).

## BIBLIOGRAFIA

Alves, J. M. & Cabral, I. (Orgs.) (2018). *Inovação pedagógica e mudança educativa - Da teoria à(s) prática(s)*. Faculdade de Educação e Psicologia. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.14/26820> [4 de outubro de 2020].

Barroso, J. (1999). Regulação e autonomia da escola pública: o papel do Estado, dos professores e dos pais. *Inovação, Revista do Instituto de Inovação Educacional*, 13 (3), 9-33.

Barroso, J. (2001). *O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito* (pp. 63-94), in T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso. *O Século da Escola – Entre a utopia e a burocracia*. Edições ASA.

Bento, A. & Ribeiro, M. (2013). *A liderança escolar a três dimensões: Diretores, professores e alunos*. Ideias em prática.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Caixeiro, C. M. B. A. (2014). *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. (Tese de doutoramento. Universidade de Évora, Évora, Portugal). Disponível em <http://hdl.handle.net/10174/11416> [19 de junho de 2020].

Clemente, F. & Mendes, R. (2013). Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. *Exdra -Revista Científica ESEC*. 7, pp. 71-85. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4389981> [14 de junho de 2020].

Costa, J. & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. in *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* 31 (1): 13-44. Doi: <http://doi.org/10.21573/vol31n12015.58912>.

Favinha, M., Góis, M. & Ferreira, A. (2012). *A importância do papel do diretor de turma enquanto gestor do currículo*. Repositório Científico de a Universidade de Évora. Disponível em <http://hdl.handle.net/10174/8185> [25 de outubro de 2020].

Ferreira, M. S. A. C. (2014). *O diretor de Turma no papel de líder intermédio*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade Católica – Centro Regional das Beiras, em Viseu). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.14/16757> [14 de outubro de 2020].

Fullan, M. (2015). "The Meaning of educational change" In Michael Fullan, *The New Meaning of educational Change* (pp18-38). Teachers College Press.

Gama, M. X. B., Lamoglia, C. V. A., Costa, W. L., Said, R. A., Shitsuka, D. M., & Junior, D. M. P. (2016). Leadership in the Age of Information and Knowledge in companies. *Research, Society and Development*, 3(1), 02-18. <https://doi.org/10.17648/rsd-v3i1.37>.

Guerra, M. S. (2002). *Entre Bastidores. O Lado oculto da organização escolar*. ASA.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto Editora.

Harris A. (2005). Reflections on distributed leadership. *Management in Education*. 19(2), 10-12. Doi: [10.1177/08920206050190020301](https://doi.org/10.1177/08920206050190020301).

Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188. Doi: <https://doi.org/10.1177/1365480210376487>.

Hopkins, et al (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review, *School Effectiveness and School Improvement*, 25:2, 257-281, DOI: 10.1080/09243453.2014.885452

Jesus, P., & Azevedo, J. (2020). Inovação educacional. O que é? Porquê? Onde? Como?. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (20), 21-55. Doi: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9683>.

Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, 33 (3) 198-204. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/35066> [4 de outubro 2020].

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28, 27-42. doi: 10.1080/13632430701800060.

Lichtenstein, B. B., & Plowman, D. A. (2009). The leadership of emergence: A complex systems leadership theory of emergence at successive organizational levels. *The Leadership Quarterly*, 20(4), 617-630. Doi: 10.1016/j.leaqua.2009.04.006.

Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, 16, 11-31. Doi: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3419>.

Marion, R., & Uhl-Bien, M. (2001). Leadership in complex organizations. *The Leadership Quarterly*, 12(4), 389-418. Doi: [10.1016/S1048-9843\(01\)00092-3](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(01)00092-3).

Marques, C. M. C. (2019). *O diretor de turma como gestor e líder intermédio: novos desafios*. (Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação). Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/41362> [22 de junho de 2020].

Mendonça, D. J. M. (2013). *A influência da liderança no contexto escolar. Um estudo etnográfico numa organização educativa*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional, na Universidade da Madeira). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.13/364> [22 de setembro de 2020].

Osborn, R. N., & Hunt, J. G. (J.). (2007). Leadership and the choice of order: Complexity and hierarchical perspectives near the edge of chaos. *The Leadership Quarterly*, 18(4), 319–340. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.04.003>.

Padilla, A., Hogan, R. & Kaiser, R. B. (2007). The toxic triangle: Destructive leaders, susceptible followers, and conducive environments. *The Leadership Quarterly*, 18(3), 176–194. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1048984307000367> [30 de setembro de 2021].

Roldão, M. C. (1995). *O diretor de turma e a gestão curricular*. Instituto de Inovação Educacional.

Sheppard, B.S., Hurley, N., & Dibbon, D.C. (2010). *Distributed Leadership, Teacher Morale, and Teacher Enthusiasm: Unravelling the Leadership Pathways to School Success*. Paper presented at American Educational Research Association. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=ED509954> [12 de fevereiro de 2021].

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

Silva, N. & Henriques, S. (2017). Dos estilos aos compromissos de aprendizagem: Quando as interações lideram. “*Journal of Learning Styles*” (Vol. 9, n.º 18, pp. 213-235). Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/6534> [18 de junho de 2020].

Uhl-Bien, M., Marion, R., & McKelvey, B. (2007). Complexity leadership theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *The Leadership Quarterly*, 18(4), pp. 298-318. Doi: 10.1016/j.leaqua.2007.04.002.

Uhl-Bien, M., & Marion, R. (2009). Complexity leadership in bureaucratic forms of organizing: A meso model. *The Leadership Quarterly*, 20, pp. 631-650. Doi: 10.1016/j.leaqua.2009.04.007.

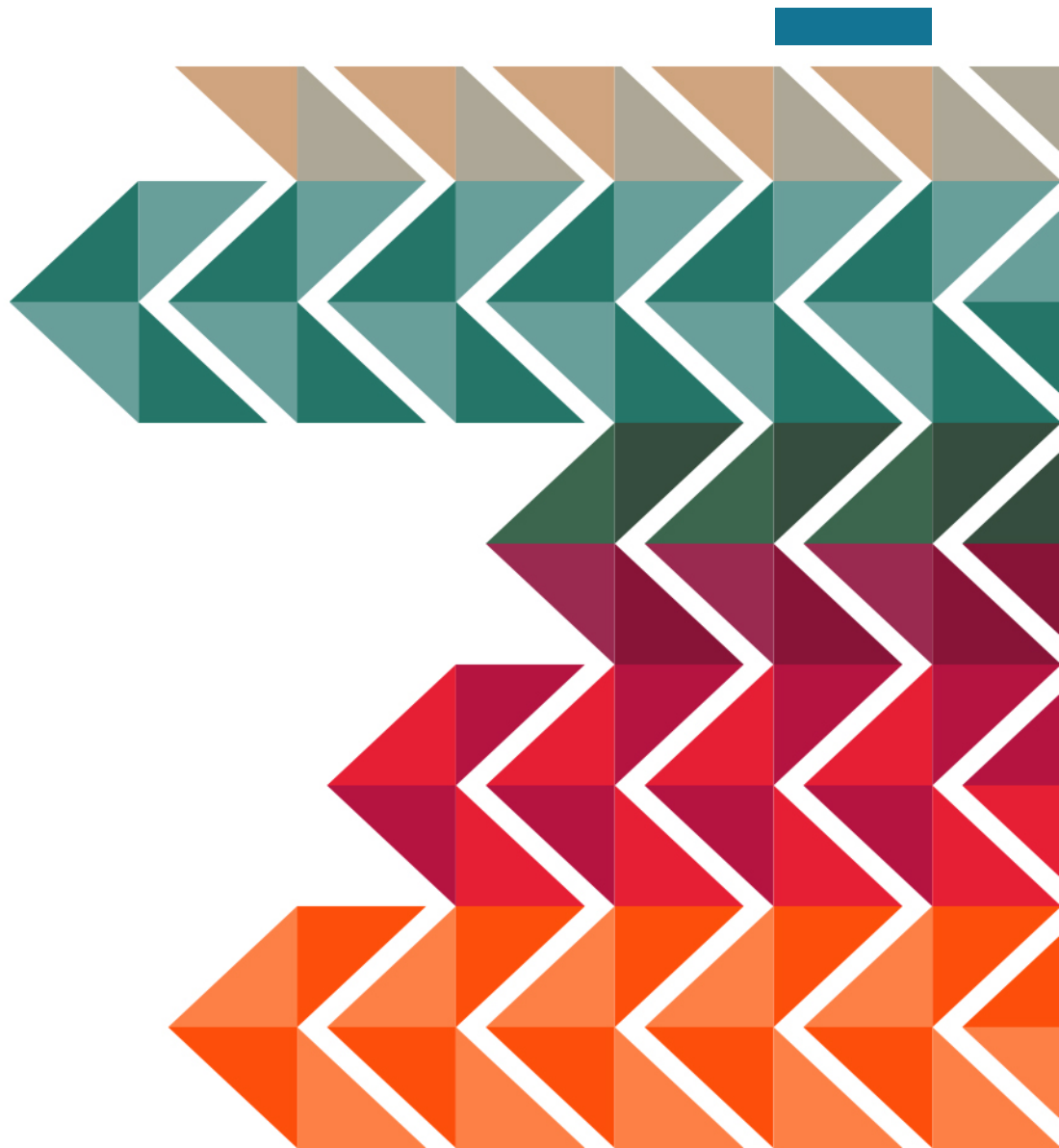
### **Legislação**

Decreto n.º 48 572/1968 de 9 de setembro. Diário da República n.º 213/68 – 1.º Suplemento, Série I. Ministério da Educação Nacional

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Educação.



# CAPÍTULO 6





# PERCEÇÕES DA MUDANÇA. ESTUDO DE CASO EM DUAS ESCOLAS DO MESMO AGRUPAMENTO

**Fernando Matos** [Agrupamento de Escolas do Restelo e Le@d]  
ORCID: [0009-0002-1378-2059](https://orcid.org/0009-0002-1378-2059)

**Ana Patrícia Almeida** [Universidade Aberta]  
ORCID: [0000-0001-5242-8285](https://orcid.org/0000-0001-5242-8285)

## RESUMO

Atualmente qualquer organização é continuamente confrontada com desafios que obrigam a sua liderança a promover iniciativas de mudança para assegurar a respetiva sustentabilidade. Os processos de mudança são vividos pelos atores organizacionais num contexto multidimensional complexo. As experiências individuais e de grupo fazem emergir em cada sujeito percepções diferentes que acabam por modular, diferenciadamente, a sua resposta diante da mudança.

Na investigação procuraram-se identificar os principais fatores que determinam as reações dos indivíduos de uma organização escolar portuguesa às iniciativas de mudança e avaliar se aqueles são influenciados pelas percepções da liderança e do clima organizacional.

A investigação assumiu-se como um estudo de caso tendo sido seguida uma metodologia mista assente em questionários, que envolveram 95 professores, e em entrevistas em grupo focal com dois grupos de entrevistados.

Identificaram-se fatores de ordem emocional e de resistência cognitiva como os mais determinantes das reações dos professores às iniciativas de mudança. Eles são enfatizados por um estilo de liderança pouco atuante e distante dos professores, sendo estas características da liderança amplificadas por alguns componentes do clima de escola que acabam por retroalimentar os referidos fatores.

**Palavras-chave:** mudança; liderança; clima de escola.

## INTRODUÇÃO

A escola é vista habitualmente como uma organização cuja finalidade é promover a educação das sucessivas gerações. A educação é uma atividade humana onde confluem diversos intervenientes e, por isso, estes são influenciados pela escola e esta é influenciada por aqueles num processo singular, complexo e com permanentes desafios para todas as partes envolvidas.

A conceção de escola tem evoluído nas últimas décadas e tem vindo a ser vista como uma organização dinâmica, aberta e em permanente interação com outras organizações, vendo-se obrigada, por isso, a uma permanente adaptação que obriga a sua liderança e os demais atores da organização a modificar o *status quo* instalado. Esta mudança acaba por alimentar tensões e reações diversas que frequentemente interferem com a finalidade principal da organização escolar – a educação.

Como refere Ana Matos (1997), a escola deixou de ser uma simples organização social, para passar a ser vista como uma organização singular, com finalidades, valores, regras, comportamentos, sentimentos e perceções próprias, influenciada pelas características do seu território, pelos traços psicológicos dos seus atores e pela cultura própria que lhe é característica. Desta forma, a escola tem uma dimensão cultural cujas manifestações se revelam importantes para a análise e compreensão dos fenómenos nela observados.

Sendo a escola uma organização cada vez mais aberta ao mundo, nos últimos anos tem sido confrontada com novos domínios do saber e da tecnologia e a sua matriz interventiva na sociedade passou, necessariamente, a ter outras exigências. “Mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana” (Nóvoa, 1992, p.16). Mais recentemente, Fullan (2015) reitera a importância de se continuarem a estudar as organizações escolares, nomeadamente, a sua dinâmica de mudança organizacional: “Working on meaning and definition of change is all the more important these days because large-scale and more complex reforms are being attempted, and thus more is at stake” (p. 33). Assim, Fullan (2015) convida a que nos foquemos sobre a importância do contexto de mudança permanente com que as organizações escolares se confrontam, dando assim o mote para a realização de um estudo de caso que passamos a descrever ao longo do presente artigo.

A investigação desenvolveu-se numa escola básica com 2.º e 3.º ciclos (EB23) e numa escola secundária (ES) de um Agrupamento de Escolas de Lisboa ocidental. A população escolar, nas duas escolas, era de 1532 alunos para um total de 2316 na organização. A EB23 serve uma população escolar heterogénea recebendo, tradicionalmente, alunos de bairros sociais vizinhos com resultados escolares mais baixos, problemas de sociabilidade significativos e baixas expectativas. A ES serve alunos com perfil socioeconómico elevado e com grandes expectativas académicas. Esta escola ficava habitualmente bem posicionada nos rankings de escolas. Ao nível dos docentes, as duas escolas englobam 168 elementos para um total de 250 na organização. São maioritariamente docentes de carreira e do quadro do agrupamento. A respetiva faixa etária é relativamente elevada constituindo

um corpo docente estável. No passado, as duas escolas pertenceram a duas unidades orgânicas distintas tendo sido agregadas no processo de formação de mega agrupamentos.

Em 2019 foi aprovada uma reorganização da rede escolar na EB23 e na ES com efeito no ano letivo 2019/2020. A mudança anunciada desencadeou muitas e diversas reações entre os docentes. No investigador surgiram dúvidas e questões que estão na génese da investigação e lhe deram o mote para a formular a questão de partida para a investigação: Como é percecionada a mudança pelos docentes de uma organização?

Para estruturar a investigação e para facilitar a realização de um esboço da mesma, estabeleceram-se três objetivos:

Objetivo 1: Compreender se as características socioprofissionais dos professores têm efeito sobre as suas perceções acerca do estilo de liderança, do clima de escola e das respostas à mudança.

Objetivo 2: Analisar se o estilo de liderança condiciona os fatores que determinam a natureza da resposta à mudança.

Objetivo 3: Analisar se o clima de escola influencia os fatores que determinam a natureza da resposta à mudança

Estes três objetivos possibilitaram a definição de vetores de investigação materializados nas seis questões, que a seguir se partilham, e que se constituem como os esteios da investigação:

- (1) As características socioprofissionais dos professores influenciam as suas perceções sobre o estilo de liderança, sobre o clima de escola e sobre as respostas à mudança?
- (2) Qual o estilo de liderança predominantemente percecionado pelos professores?
- (3) De que modo os professores percecionam o clima de escola?
- (4) Como respondem os professores às iniciativas de mudança organizacional?
- (5) O estilo de liderança percecionado pelos professores influencia as suas reações à mudança?
- (6) O clima de escola percecionado pelos professores influencia as suas reações diante da mudança organizacional?

Dos três objetivos delineados decorrem três dimensões transversais à investigação e que permitiram balizar o enquadramento teórico a considerar na investigação e sobre o qual nos vamos debruçar, ainda que de uma forma muito sumária.

## LIDERANÇA, CLIMA/CULTURA DE ESCOLA E MUDANÇA ORGANIZACIONAL

O desenho da investigação assentou em três dimensões: liderança, clima/cultura de escola e mudança organizacional. Estas dimensões são indissociáveis, interpenetram-se e influenciam-se mutuamente.

Há muito que a liderança é um foco de atenção das ciências sociais das organizações. Nas de cariz educacional, tem sido reinterpretada com o auxílio da investigação a ela dedicada.

É reconhecida a complexidade do papel dos líderes da organização, sendo a mudança um desafio permanente para a sua liderança.

Michael Fullan (2003) refere que "... vivemos em condições absolutamente caóticas. Por conseguinte, os líderes deverão ser capazes de agir sob circunstâncias complexas e incertas" (p. 10). Na dialética liderança-mudança é recorrente, para diversos estudiosos a necessidade do líder: possuir características especiais; dar atenção ao clima da organização e à respetiva cultura.

A título de exemplo referem-se algumas perspetivas gerais da liderança face à mudança. António Bento (2008) refere que a liderança implica compromisso individual e mobilização coletiva. Ana Matos – A mudança acarreta equilíbrios/desequilíbrios, movimentos/resistências, tensões antigo/novo, confronto entre o conhecido/desconhecido e entre convicções/visões. Para Radduck (1986) referenciado por Glatter (1992), a mudança opera a substituição de um conjunto de significados por outro (perspetiva cultural). Entretanto, Tony Bush (2008) assegura-nos que há inúmeras teorias sobre a liderança na educação: "There is no single all-embracing theory in education leadership and management" (p. 9).

As várias teorias são objeto de revisão em diversos estudos dedicados à liderança; destacamos: Bush e Glover (2003) ou Leithwood e Jantzi (2005).

Das inúmeras teorizações sobre liderança num contexto de mudança organizacional destacaremos apenas três modelos, sendo que os dois últimos decorrem de uma evolução natural do primeiro.

A liderança transformacional é um modelo de liderança bastante popular nas organizações escolares (Hallinger 2003 cit. por Leithwood e Jantzi, 2005).

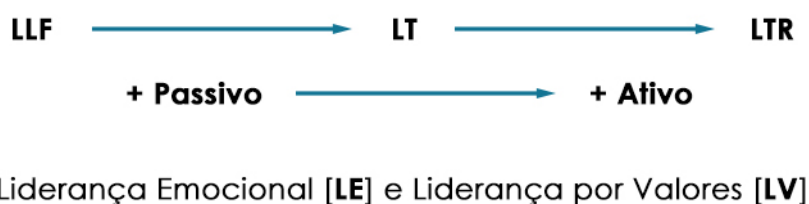
Leithwood e Jantzi (2005, p. 177) citam Burns (1978) para explicar que este tipo de liderança "(...) occurs when one or more persons *engage* (itálico no original) with others in such a way that leaders and followers raise one another to higher levels of motivation and morality".

A liderança transformacional facilita a aprendizagem organizacional na perspectiva de Bennis e Nanus (1985, cit. por Leithwood e Jantzi 2005).

Para reforçar a ideia de que este estilo de liderança se revela bem adaptado à mudança e à inovação, Leithwood e Jantzi (2005, pp. 177-178) referem Bernard Bass (1995) segundo o qual "The transforming leader provides followers with a cause which they can rally".

A liderança transformacional pode, ainda assim, articular-se com outros modelos de liderança, nomeadamente com a liderança transacional (LT) ou com a liderança liberal ou *laissez-faire* (LLF).

Bernard Bass e Bruce Avoilo (1995) desenvolveram um instrumento – *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) – que permitia quantificar a liderança transformacional numa organização. O MLQ alavancou o modelo LTR pela sua adaptação a diversas situações de liderança e a diversos tipos de organização. Por essa razão ganhou popularidade e força entre os investigadores, pelo que também o considerámos no nosso estudo. O instrumento contempla componentes da liderança que se estendem entre dois polos opostos ao nível da dinâmica de liderança – ver figura 1.



**Figura 1** - Estrutura do MLQ e correspondência com a atuação da liderança da organização

O modelo de LTR é um modelo dinâmico. Recentemente tem vindo a incorporar perspetivas novas, nomeadamente as relacionadas com as Emoções e com os Valores (Leithwood & Jantzi, 2005). A liderança emocional (LE) surge-nos como um modelo baseado na Inteligência Emocional (IE); Villa Sánchez (2019) refere que "la IE es responsable de entre 85 el 90% del éxito de los líderes de las organizaciones" (p. 306). Segundo esta perspetiva da liderança, a vertente emocional do líder desempenha um papel crucial, uma vez que "(...) las emociones intervienen en todos nuestros actos y comportamientos, autorreconocerlas es un aspecto muy importante para ejercer el liderazgo" (*idem*, 2019, p. 307).

Face à mudança, os líderes devem ter a capacidade para perceber e acompanhar o impacto emocional das mudanças nos atores organizacionais (Goleman & Cherniss, 2013).

Outro modelo de liderança que tem vindo a emergir, é a liderança por valores (LV). É um modelo originário do setor empresarial. Dá relevo aos valores, às pessoas e ao diálogo.

A "Direção por Valores", como Tiago e Costa (2008) identificam a liderança baseada nos valores, é considerada, de forma breve, como "um modo avançado de direcção estratégica e liderança participativa convencional baseado no diálogo explícito e democrático sobre valores partilhados que hão-de gerar e orientar as decisões de acção na empresa" (Garcia, 2002a, cit. por Trigo & Costa, 2008, p. 571).

A mudança traz incerteza à organização colocando-a na "fronteira do caos". Este enfrenta-se com valores assumidos e partilhados coletivamente, os quais induzem e fortalecem as pessoas com liberdade e confiança para lidar com a incerteza e a mudança.

A cultura da organização tem importância crescente na investigação desde meados do século XX. Emerge com a adesão progressiva a modelos políticos e simbólicos (Borrel Felip, 1989, parafraseado por Nóvoa, 1992).

A organização identifica-se pela respetiva cultura. A metáfora do iceberg de Hedley Beare (1989) parafraseado por Nóvoa (1992), é recorrente nos estudos dedicados às organizações, pois clarifica o dualismo clima organizacional/cultura organizacional permitindo compreender que na organização há sempre duas zonas: de invisibilidade – cultura – caracterizada pelos valores, crenças e ideologias profundamente partilhados e reconhecidos na organização; de visibilidade – clima organizacional – marcada pelos comportamentos, verbalizações, tradições e rituais difundidos na organização. Este dualismo está sempre presente nos estudos dedicados a ambos os conceitos.

Schein (2004) ajuda também a compreender a dinâmica de construção da cultura de escola, onde a liderança desempenha um papel importante. Ele declara que "Culture and leadership are two sides of the same coin" (p. 22);

No que se refere à mudança cultural da organização, que lhe permite adaptar-se aos novos desafios sociais e económicos num ambiente de turbulência e imprevisibilidade, Schein (2004) reconhece uma dinâmica própria que descreve do seguinte modo: "Culture change inevitably involves unlearning [caos] as well learning and is therefore, by definition, transformative" (p. 335).

Relativamente ao clima de escola (CE), o conceito é muito abrangente e amplamente estudado. O mesmo resulta da combinação de elementos organizacionais, psicológicos, psicossociais e culturais dos atores escolares (Ceia, 2011).

É muito importante estar atento ao clima de escola porque permite reconhecer diferenças entre escolas/organizações; cada escola tem um clima e uma cultura próprios (Brunet,

1988, 1992); um clima favorável promove bons resultados na definição e implementação de estratégias na organização (Matos, 1997).

O clima de escola é determinado por atributos da organização, atributos individuais e relações interindividuais e grupais. Carvalho (1992) considera que não há uma definição unívoca de clima; são imprecisas e dependentes dos instrumentos que o medem. Para o mesmo autor, o clima organizacional corresponde à personalidade da organização.

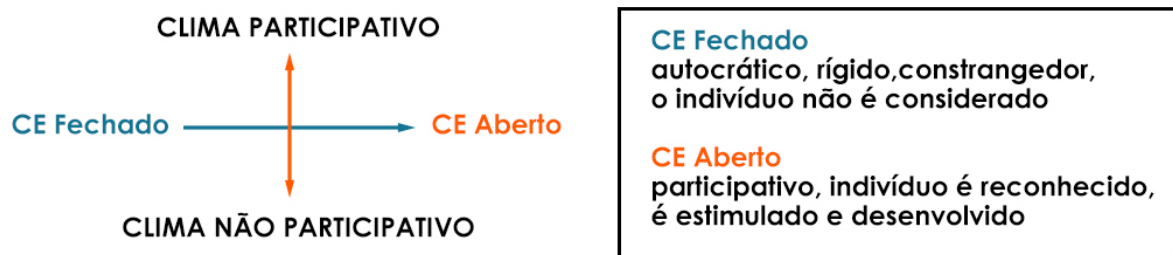
Para Brunet (1988) o clima resulta de inúmeros fatores internos e externos e que se refletem no ambiente da escola; são percebidos de forma semelhante pelos atores da organização condicionando a sua forma de agir em relação aos outros e em relação à sociedade. O clima de escola (CE) emerge da cultura de escola (metáfora do Iceberg):

- a) CE pode ser interpretado como a personalidade da escola;
- b) CE é determinado por comportamentos e políticas dos seus membros em geral e da direção em particular;
- c) CE é a tradução das percepções dos indivíduos relativamente ao ambiente da escola;
- d) CE estabelece um referencial que ajuda a compreender atributos dos atores;
- e) CE determina e orienta os comportamentos dos indivíduos (Brunet, 1988 e 1992).

Ainda para Brunet (1988, 1992) o clima tem origem em três variáveis que se combinam entre si:

- Estrutura organizacional;
- Processos organizacionais;
- Relações interpessoais e intergrupais.

Dessa combinação surgem várias dimensões que, em geral, originam categorias dispostas continuamente entre 2 polos opostos (Brunet, 1992) – ver figura 2:



**Figura 2** - Estrutura das categorias do clima de escola (CE)

A revisão de estudos sobre clima evidencia que as investigações incidem principalmente algumas dimensões do clima organizacional (Bonnet et al., 1988, parafraseado por Carvalho, 1992):

- A estrutura da organização, regras e constrangimentos;
- Autonomia dos indivíduos na tomada de decisão;
- Apoio sentido no trabalho;
- As relações interpessoais vividas na organização;
- Capacidade da organização em motivar os indivíduos;
- Participação dos sujeitos na determinação de objetivos da organização.

Este resultado foi determinante na pesquisa e seleção do instrumento *Questionário de Clima e Participação dos Professores – QCPP*, concebido por Costa (2010) e adaptado por Teixeira (2011), utilizado também nesta investigação para recolher as percepções dos professores acerca do clima de escola, estruturando-as em cinco subescalas: relação com os alunos (RA); relação entre os professores (RP); relação com a comunidade (RC); atuação da liderança (Lid) e participação dos professores (PP).

A mudança é uma necessidade para o indivíduo, para o grupo e para a organização tendo origem em fatores internos ou externos. É necessária para assegurar a sustentabilidade de uma organização (Banutu-Gomez & Banutu-Gomez, 2016). São vários os fatores que a promovem: inovação tecnológica; competição; informação rápida e global; tendências; clientela mais exigente; demografia; liberalização crescente; parceiros mais exigentes (Rego & Cunha, 2007). As mudanças impactantes demoram muitos anos a tornarem-se

significativas (Glatter, 1992). É uma consequência da mudança se operar em 3 etapas: a inicialização, a implementação e a institucionalização.

É possível identificar na mudança uma forte componente individual (Banutu-Gomez & Banutu-Gomez, 2016; Bovey & Hede, 2001; Fullan, 2015; Neiva & Paz, 2012; Rego & Cunha, 2007). Esta tônica é, por exemplo, evidente na declaração de Fullan (2015): "... it is at the individual level that change does or does not occur" (p. 37). Na mesma linha de pensamento, Rego e Cunha (2007) consideram que o sucesso da mudança exige que a organização seja "autentizótica"<sup>1</sup>, ou seja, preocupada com o bem-estar dos seus membros. Concomitantemente, alcança-se esse sucesso envolvendo os seus atores e criando um ambiente facilitador. É por isso, que os autores atribuem à liderança da organização uma importância significativa na condução da mudança: "(...) os esforços da liderança necessários para implementar a mudança tenderão a ser mais bem-sucedidos se os líderes compreenderem as razões pelas quais as pessoas resistem à mudança" (Rego & Cunha, 2007, p. 79). Por esta razão, vivendo as escolas num contexto de mudança permanente, justifica-se o nosso interesse em identificar e compreender as percepções dos professores acerca dos processos de mudança.

Através de vários estudos, percebe-se que a resistência à mudança depende de variáveis cognitivas e emocionais dos indivíduos (Bovey & Hede, 2001).

Também Shaul Oreg (2003), na sequência de um estudo para identificar a tendência dos indivíduos para resistir à mudança ou para a evitar, identifica três componentes: comportamentais, afetivos e cognitivos. Identifica seis fatores de resistência à mudança:

- a) Relutância à perda de controlo;
- b) Rigidez cognitiva;
- c) alta de resiliência pedagógica;
- d) Intolerância ao período de ajustamento intrínseco à mudança;
- e) Preferência por baixos níveis de estimulação e de novidade;
- f) Relutância em abandonar velhos hábitos.

Oreg (2003) desenvolveu instrumento que analisa a estrutura da resistência à mudança

---

<sup>1</sup> O adjectivo *autentizótico* é uma palavra de formação muito recente, vinda do inglês *authentizotic*, palavra criada por Kets de Vries a partir das palavras gregas *authentikós*, que quer dizer "primordial" ou "autêntico" e de *zotikós*, que quer dizer "vital", "vivificante" ou "que diz respeito à vida". Esta palavra não tem qualquer registo em obras de referência como dicionários ou vocabulários, mas vem sendo usada para qualificar empresas, organizações ou climas profissionais que pretendem um equilíbrio entre o bem-estar afectivo/psicológico e a produtividade dos trabalhadores. Helena Figueira, 29/10/2004 ("FLiP - Dúvida Linguística," n.d.).

estabelecendo quatro subescalas: procura de rotinas (RS); reação emocional, relacionada com mal-estar, *stress*, ansiedade, etc. (ER); foco nas ações de curta duração, i.e., nas implicações imediatas da mudança, ainda que a mesma seja benéfica a longo prazo, (STF); rigidez cognitiva, ou seja, a dificuldade em mudar de ideias e em lidar com novas perspectivas, (CR).

O estudo foi aplicado e validado em dezassete países dos cinco continentes e em vários tipos de organização. Em Portugal foi aplicado por Carla Cardoso (2013) num estudo sobre resistência à mudança.

A simplicidade do instrumento aliada aos testes válidos a que foi submetido levaram-nos a considerá-lo na presente investigação.

## ESTUDO EMPÍRICO

A investigação seguiu uma metodologia mista, considerando que a recolha de dados recorreu a técnicas quantitativas (questionários) e a técnicas qualitativas (entrevistas em grupo focal).

A investigação assume-se como um estudo de caso, pois o roteiro incide sobre uma organização escolar concreta. Possui também um carácter exploratório da organização, numa perspectiva de conhecer para transformar, mas procura ainda contribuir para um crescimento do conhecimento geral das organizações escolares especialmente quando sujeitas a uma dinâmica de mudança.

A metodologia mista conduziu a investigação à utilização de instrumentos complementares para a recolha de dados, dada a sua diferente natureza e especificidade da técnica de aplicação. Referimo-nos aos questionários e às entrevistas em grupo focal (*focus group*), sobre os quais nos vamos debruçar de forma breve.

Procurámos, para as três dimensões envolvidas no estudo, identificar e selecionar questionários adotando inicialmente critérios largos, mas que foram afunilando progressivamente. Esta metodologia levou-nos a considerar os seguintes questionários:

Para a dimensão da liderança selecionou-se o *Multifactor Leadership Questionnaire* – MLQ, desenvolvido por Bernard Bass e Bruce Avoilo (1995) e publicado pelo seu editor Mind Garden Inc, estando por isso sujeito a um processo de licenciamento. O MLQ compreende 45 itens abrangendo doze áreas de atuação da liderança organizadas e quatro subescalas: LTR – liderança transformacional, LT – liderança transacional, LLF – liderança *laissez-faire* e RL – resultados da liderança.

Na dimensão do clima de escola, a nossa escolha recaiu no Questionário de Clima e Participação dos Professores – QCPP, da autoria de Costa (2010) e com posterior adaptação realizada por Teixeira (2011). Este questionário engloba 42 itens sobre o clima e 9 itens relativos à participação dos professores, estando organizados num total de cinco subescalas: RP – relação entre professores, Lid – atuação da liderança em torno do clima de escola, RA – relação com os alunos, RC – relação com a comunidade e PP – participação dos professores.

Ao nível das respostas à mudança, a nossa atenção recaiu sobre o Questionário da Mudança – QM, desenvolvido por Oreg (2003) e posteriormente aplicado num conjunto alargado de países e em vários tipos de organização (Oreg et al., 2008). O QM compreende 17 itens organizados em quatro subescalas: RS – desejo de rotinas, ER – reações emocionais, STF – foco nas implicações imediatas da mudança e CR – rigidez cognitiva.

Os três questionários anteriores – MLQ, QCPP e QM – foram agregados num único instrumento, com três secções de inquirição dirigido aos professores da organização. Para que fosse possível recolher dados socioprofissionais de cada docente. Aquelas secções foram precedidas de uma secção inicial com sete itens. Globalmente o questionário apresentava 120 itens, tendo sido, antes da sua aplicação, sujeito a um processo de testagem. Procurou avaliar-se a funcionalidade do instrumento e a clareza do seu conteúdo. Foi aplicado a 16 docentes convidados, não pertencentes ao agrupamento de escolas, mas que integrassem os 4 departamentos curriculares envolvidos na investigação. Conseguimos recolher 13 respostas com impressões globais e item a item não tendo havido necessidade de reformular nem o conteúdo nem a forma de aplicação do questionário.

Avançou-se para a aplicação do instrumento tendo sido disponibilizado por um período de 30 dias na plataforma *Google Forms* integrada no *Workspace* do agrupamento. A aplicação determinou a composição e a dimensão da amostra de professores de ambas as escolas.

Foram registados 99 sujeitos experimentais; 4 foram removidos por apresentarem elevada taxa (> 20%) de respostas omissas. Assim sendo, a amostra integrou 95 casos experimentais correspondendo a uma taxa de resposta de 57%.

As entrevistas em grupo focal permitiram estabelecer interação entre professores, sendo a mesma uma fonte de informação para o investigador. Através do conteúdo e da forma da comunicação registada foi ainda possível realizar a triangulação com os dados observados através dos questionários, podendo, o investigador, validar ou reformular as interpretações dos mesmos.

O diálogo aberto, promovido com os participantes nas entrevistas apelava às perceções, às experiências ou significados vivenciados por um grupo de pessoas que tem algo em comum.

No desenho da investigação foi delineada a realização de duas entrevistas. Um grupo de entrevistados composto pelos 4 coordenadores de departamento, e um outro grupo com professores da EB23 e da ES, representando os 4 departamentos curriculares e que integrassem o Conselho Geral do agrupamento. Para as entrevistas foram definidos objetivos e elaborado um guião para orientar o entrevistador. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Após revisão e validação pelos entrevistados, o conteúdo foi sujeito a um processo de codificação.

Inicialmente, ainda foi pensada a recolha de dados adicionais mediante a consulta de documentação interna da organização e através de uma entrevista com o respetivo diretor, mas, por razões internas, não relacionadas com o investigador ou com a investigação, não foi possível concretizar aquelas iniciativas em tempo útil.

## **ANÁLISE DOS DADOS**

A aplicação dos questionários e a realização das duas entrevistas, em grupo focal disponibilizaram um conjunto significativo de dados que nos permitiram avançar, de imediato, para a sua análise.

Relativamente aos dados fornecidos pelos questionários registaram-se 95 casos experimentais. Nestes registou-se uma taxa de 1,5% de respostas omissas para um total de 1 1400 respostas possíveis. Considerando que aquela taxa é inferior a 5% pudemos concluir que o conjunto de dados era *Missing Completely at Random* – MCAR (Eisenbeisz, n.d.; Gomes, n.d.). Este facto possibilitou o tratamento de casos omissos através da técnica de múltipla imputação de valores omissos a qual minimiza estatisticamente o enviesamento dos dados. O trabalho de análise estatística dos resultados recolhidos foi realizado com o auxílio do software IBM SPSS *statistics* v.26.

Numa primeira etapa procurámos avaliar a consistência interna entre os itens de cada questionário aplicado aos professores. Os valores moderados a muito fortes no índice Alpha de Cronbach determinado para os diversos itens permitiu-nos alcançar uma confiabilidade significativa face às respostas dadas aos itens dos questionários (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

As respostas à secção I do questionário também nos permitiram fazer uma caracterização da amostra composta pelos 95 casos experimentais – ver gráfico 1:



**Gráfico 1** - Resultados obtidos para a caracterização socioprofissional dos 95 sujeitos experimentais

Terminada esta etapa, onde se identificaram as principais características socioprofissionais dos sujeitos experimentais, estavam reunidas as condições para se procurar encontrar uma resposta para cada uma das seis questões da investigação (Q). É esta etapa que agora se inicia.

### **Q1 – Efeito das características socioprofissionais nas percepções**

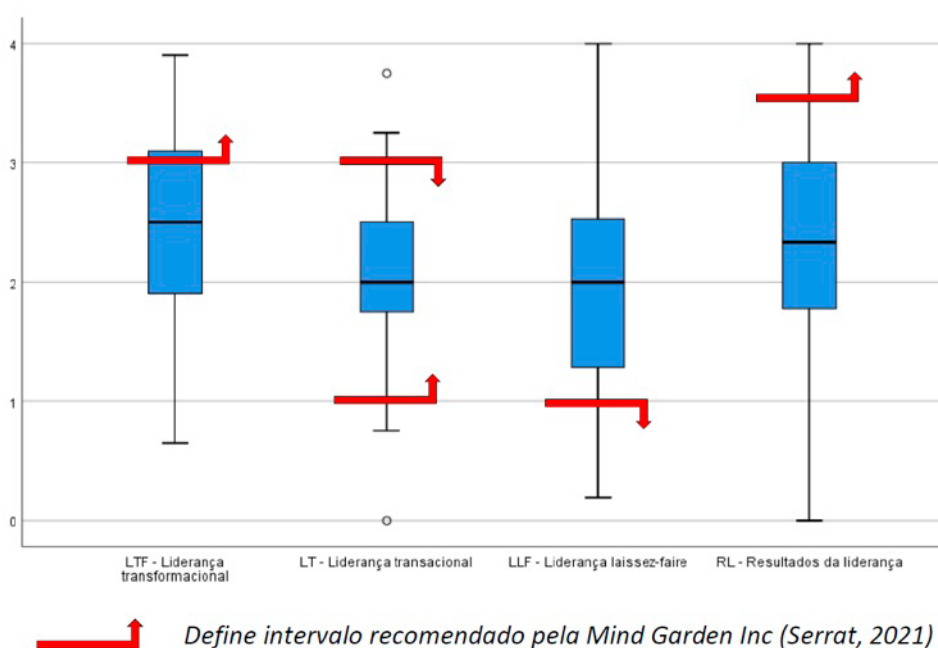
Através da realização de testes estatísticos (T-Student ou ANOVA), verificámos que a amostra é homogénea, ou seja, nenhum dos parâmetros socioprofissionais considerados influencia as percepções dos professores alvo do presente estudo.

Considerando que para Schein (2004) a cultura da organização evidencia "(...) shared learning experiences that lead, in turn, to shared, taken-for-granted basic assumptions held by the members of the group or organization" (p. 22), podemos, em linha com esta

perspetiva da cultura organizacional, admitir que os resultados alcançados na investigação constituem-se como traços culturais da organização.

## Q2 – Perceções relativas ao estilo de liderança e seus resultados

Na dimensão da liderança, o MLQ permitiu obter, nas quatro subescalas consideradas, a distribuição de resultados exibida no gráfico 1. A escala do eixo das ordenadas corresponde à frequência com que a atuação característica da LTF, da LT e da LLF é percecionada e, ainda, a frequência com que os RL favoráveis ao contexto de mudança são igualmente percecionados pelos professores.



**Gráfico 2** - Boxplot descritiva da distribuição de resultados observados nas subescalas da liderança

Serrat (2021) partilhou as recomendações da Mind Garden, Inc.<sup>2</sup> relativamente aos intervalos de referência que devem ser observados numa organização em contexto de mudança. Os limites desses intervalos estão indicados na figura 2 mediante a sobreposição de uma seta colorida em cada uma das quatro subescalas. Um olhar atento para os resultados obtidos prende a atenção do leitor sobre alguns dados mais marcantes. As formas de atuação próprias da LTF, que são vistas como desejáveis numa organização sujeita a processos de mudança, apesar de serem as mais frequentemente percecionadas pelos professores, ficam significativamente abaixo do limiar mínimo que é recomendável. Por oposição, e no extremo oposto, as atitudes da LLF, onde a atuação e a intervenção da liderança quase nunca se fazem sentir, são percecionadas com uma frequência bastante

<sup>2</sup> Editor autorizado do MLQ desenvolvido por Bass e Avolio (1995).

acima do limiar máximo recomendado num contexto de mudança. Estes resultados são consistentes com os registados na forma como os RL são percecionados. Com efeito, os resultados de liderança que promovem e impulsionam a organização num contexto de mudança são percecionados com frequências que ficam bastante abaixo do valor mínimo que seria desejável.

Perante estes resultados do MLQ, e que se revelaram alinhados com as perceções partilhadas pelos professores entrevistados, a organização, diante da mudança, evidencia uma sobrevalorização de atitudes de LLF e uma desvalorização de atitudes de LTF, que são as mais recomendadas.

Numa perspetiva diferente, podemos ainda avançar que sendo a liderança pouco ativa ou estando ausente, de uma forma significativa, não há oportunidade para a inteligência emocional se instalar no campo onde se movem os atores da mudança (Villa Sánchez, 2019), ou seja, a liderança emocional também não se faz sentir na organização.

### **Q3 – Perceções relativas ao clima de escola e à participação dos professores**

Para compreender as perceções dos professores nesta dimensão da organização, foram consideradas cinco variáveis, que passamos a apresentar conjuntamente com os resultados alcançados através dos instrumentos da investigação.

Relativamente à participação dos professores (PP), verificou-se que a mesma é mediana e essencialmente individualista. Este resultado é consistente com o observado nas restantes variáveis, a saber:

Na relação entre os professores das duas escolas (RP), há alguma cooperação, entreaajuda e partilha de materiais. Porém, as relações são muito formais e limitadas ao espaço escolar.

Sobre a relação com os alunos (RA), elas são percecionadas como boas, estimulantes e geradoras de satisfação entre os docentes. Contudo, são igualmente formais e confinadas à sala de aula.

As relações com a comunidade (RC) marcam-se pela institucionalidade, são corretas e cordiais. No plano educativo são muito viradas para o interior. As entrevistas em grupo focal revelaram uma perceção muito forte que prejudica o clima de escola. A mesma prende-se com a relação dos encarregados de educação com a escola em geral e com os professores em particular.

Ao nível da atuação da liderança (Lid) no sentido de promover um bom ambiente de escola, a mesma é vista como frágil, difusa e aquém das expectativas dos professores. Dessa forma, não contribui para um bom ambiente de trabalho e também as condições

de trabalho ficam aquém das expectativas. Os professores desejavam mais apoio individual da liderança.

Convém recordar que Brunet (1992) referia que o clima de escola provocava estímulo ou inibição da atividade do professor. Igualmente, Neves (2001) dizia que "o clima é uma camada periférica da cultura, ou seja, traduz o que acontece" (pp. 447-448).

Brunet (1992) ainda defendia que para o clima de escola ser aberto, os resultados deviam evidenciar: "(...) um meio de trabalho participativo, no qual o indivíduo tem um reconhecimento próprio, num quadro de uma estratégia de desenvolvimento do seu potencial" (p. 130). Também o sistema 4 de Likert (1961, 1974) citado por Brunet (1992) nos oferece um referencial com descritores para olhar os resultados sobre o clima de escola.

Boucher (1984), Brunet (1992) e Carvalho (1992) reconhecem que num ambiente de trabalho onde é promovida e facilitada a participação dos atores educativos, então a relação entre os professores e a atuação da liderança deviam revelar percepções mais fortes e mais ricas.

Confrontando os resultados observados com a súmula apresentada para a matriz teórica de referência, podemos ver na organização em estudo um clima fechado e com pouca participação dos professores.

#### **Q4 – Percepções sobre a mudança. Fatores de resistência à mudança**

O questionário da mudança (QM) e as entrevistas (EGF) confirmaram que os fatores mais importantes ao nível da resistência à mudança são a rigidez cognitiva (CR) e as reações emocionais (ER), sendo estas últimas enfatizadas através das entrevistas.

Os professores mostraram-se muito sensíveis às questões que geram tensão, mal-estar, desencanto, raiva e *stress*, pelo que as iniciativas que fazem a ignição destas emoções podem desenvolver nos professores resistência à mudança.

A resistência cognitiva (CR) também é valorizada tanto no QM como nas EGF. Um número significativo de docentes referiu que não muda facilmente de ideias nem a forma de pensar porque as mesmas vão-se revelando consistentes com a função e com as suas práticas. Mesmo assim, ainda evidenciam alguma abertura para receber e ponderar ideias novas.

Os fatores desejo de rotinas (RS) e foco nas implicações imediatas da mudança (STF), revelaram-se pouco marcantes para os professores. Estes não desejam rotinas e são capazes de lidar com os efeitos imediatos decorrentes das iniciativas de mudança.

No entanto, registou-se, nas duas técnicas de observação, uma inversão na primazia dada aos fatores que mais contribuem para a resistência à mudança – ver quadro 1. À partida

poderíamos estranhar esta inversão, porém, talvez a possamos compreender melhor se aceitarmos, como defendia Matlin (1995 citado por Bovey & Hede, 2001), que as emoções são fatores que influenciam a relação entre os pensamentos irracionais dos sujeitos e as atitudes de resistência à mudança. Estas são “physical actions that can be seen or heard” mas, “also includes mental processes, which cannot be seen or heard” (p. 375).

**Quadro 1** - Ordenação da primazia das variáveis de resistência à mudança no QM e nas EGF

ordem	QM	EGF
1.º	CR	ER
2.º	ER	CR

Conforme avançamos na dissertação da investigação (Matos, 2022, p. 211), considerando a tese anterior, podemos entender a diferença registrada nos resultados do QM e das EGF como uma consequência dos processos mentais que assistem os professores, numa resposta a itens, mais ou menos fechados, típicos de um questionário, ou numa conversa e diálogo aberto, observado na entrevista em grupo focal. Assim, entendemos como válidos ambos os resultados, podendo os mesmos serem vistos como complementares, conferindo um retrato mais fiel da realidade cultural da organização.

Nas restantes perspectivas com que a dimensão individual da mudança pode ser percebida, tantos os resultados do QM como os das entrevistas em grupo focal estiveram alinhados pois ambos confirmam que os professores não desejam rotinas, estando por isso receptivos à mudança, e também não a hostilizam mesmo quando esta tem implicações imediatas na sua forma de atuar e de se relacionar com os restantes indivíduos da organização.

Deste modo, o QM revelou-se eficaz para avaliar as percepções dos professores sobre os fatores que condicionam as suas reações à mudança. Contudo, a natureza do instrumento pode encobrir outras percepções que só se revelam mediante a aplicação de outras metodologias mais abertas e menos dirigidas para a recolha das percepções.

Em suma, podemos responder à quarta questão da investigação avançando que os professores da organização enfrentam as situações de mudança organizacional condicionados, principalmente, por aspetos de natureza emocional e espartilhados por alguma rigidez cognitiva.

#### **Q5 e Q6 – Influência do estilo de liderança e do clima de escola nas percepções da mudança**

Relativamente às questões de investigação número 5 e número 6, a estatística inferencial,

a que submetemos os dados, não disponibilizou resultados de correlação bivariável com significado estatístico. Face à ausência de respostas para ambas as questões, é legítimo perguntar se o facto traduz uma limitação das técnicas quantitativas? No intuito de compreender este resultado, sem perder o foco nas duas questões, julgamos que é necessário olhar os resultados alcançados nas três dimensões do estudo de uma forma holística.

A organização escolar deste estudo quando está diante da mudança revela evidências que é preciso considerar: os resultados da liderança (RL) encontram-se abaixo do recomendado; o mesmo sucede com as formas de atuação próprias da liderança transformacional (LTF); a liderança *laissez-faire* (LLF), pelo contrário, revelou-se acima do que é recomendado. Assim sendo, a liderança da organização é globalmente percecionada pelos professores como sendo passiva, não atuante e não mobilizadora.

Concomitantemente, a inteligência emocional (IE) está ausente na organização já que Villa Sánchez (2019) refere que a IE explica 85 a 90% do sucesso dos líderes das organizações que desenvolvem iniciativas de mudança. Não será então de estranhar que na organização os atores da mudança lhe resistam essencialmente por fatores ligados às reações emocionais (ER).

Os resultados acima referidos, onde a LTF era deficientemente percecionada pelos professores ao lidarem com iniciativas de mudança, é reveladora de ações pouco frequentes da liderança que evidenciem aos atores da organização consideração individual, que os influenciem com um ideal, que os motivem e os estimulem para o seu desenvolvimento pessoal. Logo, não está presente na organização um diálogo entre líderes e trabalhadores em torno de valores positivos e significantes, ou seja, a liderança por valores está arredada da organização.

Em suma, o relativo excesso de perceções de LLF e o relativo *deficit* de LTF, conduzem a baixos RL percecionados pelos professores, o que faz emergir, na organização, um quadro de ausência de liderança emocional e de liderança por valores. Este quadro, percecionado pelos atores da organização, acaba por lhes alimentar a resistência à mudança, por fatores de ordem emocional e por fatores de rigidez cognitiva.

Se nos debruçarmos, agora, sobre a relação do clima de escola com os fatores de resistência às iniciativas de mudança, os respetivos resultados demonstraram que, na organização, o ambiente de trabalho é pautado por relações entre professores marcadas pela formalidade e pelo individualismo. Já as relações dos professores com os encarregados de educação, enquanto agentes da comunidade educativa, revelaram-se tensas, stressantes e causadoras

de mal-estar. Também a atuação da liderança no sentido de promover boas condições de trabalho e na prestação de apoio aos docentes ficou aquém das expectativas. Este cenário de clima de escola é propício a que no corpo docente se instale a insegurança, que haja um receio de mudar as práticas, o medo de ideias novas, o desencanto. O mal-estar e o *stress* desenvolvem-se. Este quadro é também um terreno fértil para alimentar a resistência à mudança pelas vias já acima identificadas e que, por isso, acabam por as amplificar e provocar ressonância nos seus efeitos sobre a mudança organizacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não gostaríamos de terminar este trabalho sem antes partilhar algumas considerações finais sobre o estudo. Começaremos por abordar algumas limitações da investigação.

Em primeiro lugar, houve um esforço permanente do investigador no sentido de se distanciar o mais possível da organização, uma vez que, desde o início estava impossibilitado de se despir do papel de observador participante. A melhor via para o fazer levou-nos a aceitar o facto e a tê-lo sempre presente quando olhamos para os resultados da investigação ou quando realizamos as entrevistas em grupo focal. Contudo, temos de aceitar e compreender que o esforço pode não ter sido o bastante e que o ser um observador participante se constitui sempre como uma limitação da investigação.

Em segundo lugar, é necessário recordar que a mudança organizacional tem uma dimensão individual muito forte e muito importante. Julgamos que a metodologia quantitativa, a que o desenho da investigação acabou por dar primazia, acabou por encontrar algumas limitações para captar as perceções mais significativas dos professores. A metodologia qualitativa, que foi mobilizada para completar o processo de triangulação da investigação, acabou por se revelar mais fecunda na prospeção do terreno psicológico onde estão enraizadas as perceções dos indivíduos. Assim sendo, e do ponto de vista metodológico, as investigações em torno da mudança organizacional devem considerar metodologias que permitam mergulhar mais e melhor na dimensão individual que a caracteriza.

Por último, devemos recordar que "O conceito de clima aplicado às organizações sugere um composto multidimensional de elementos (...)" (Neves, 2001, p. 432). Neste estudo de caso não foi considerada uma componente do clima de escola que se podia ter revelado importante. Referimo-nos à comunicação interna e externa. Esta pode ser relevante se considerarmos que na mudança intervêm componentes cognitivos e componentes afetivos, que têm nas emoções o seu nível primário. A variável da comunicação organizacional poderia revelar-se interessante para compreender como o nível de conhecimento dos

atores educativos pode ser gerido de forma a racionalizar alguns pensamentos irracionais que desencadeiam emoções primárias que provocam resistência à mudança (F. Matos, 2022). Bovey e Hede (2001) já haviam sublinhado a este propósito a importância que a comunicação pode ter forma de resistência à mudança.

Finalmente, gostaríamos de terminar partilhando algumas expectativas sobre desafios futuros que podem ser influenciados por este estudo de caso. Este teve um carácter exploratório com duas vertentes: por um lado, aprofundar o conhecimento sobre a temática da mudança numa organização escolar concreta e com significado para o investigador; por outro, proporcionar ao investigador – ser curioso e insatisfeito por natureza – uma oportunidade real de conduzir uma investigação na área das ciências sociais e humanas, e em particular, na área das organizações escolares que reiteradamente deambulam na fronteira do caos. A perspectiva, conhecer para transformar – conhecer a escola para a transformar, para a mudar, para responder aos desafios que enfrenta, para não cair no caos, leva-nos, num impulso imediato, à teoria muito interessante da Escola Aprendiz (Bolívar, 2015 e Guerra, 2006). Com efeito, para que a escola seja capaz de aprender e mudar torna-se necessário identificar e compreender os obstáculos que podem dificultar o processo, por exemplo, a importância e o impacto do conteúdo e da forma da comunicação interna ou a relação dos encarregados de educação com a escola e com os professores.

A investigação realizada nas duas escolas da mesma organização teve os propósitos enunciados acima e estamos em crer que, depois de concluída, os três objetivos definidos no início foram alcançados. Emergiram diversas pistas que poderão ser oportunidades e motivação para futuras investigações que mergulhem mais fundo na organização e com um olhar mais desperto que permita aprender e conhecer melhor esta ou outras organizações escolares.

## **BIBLIOGRAFIA**

Banutu-Gomez, M., & Banutu-Gomez, S. (2016). Organizational Change And Development. *European Scientific Journal, ESJ*, 12(22), 56. <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n22p56>

Bass, B., & Avolio, B. (1995). Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) – Tests, Training – Mind Garden. Retrieved July 22, 2021, from <https://www.mindgarden.com/16-multifactor-leadership-questionnaire>

Bento, A. (2008). Desafios à liderança em contextos de mudança. In A. Bento & A. Mendonça (Eds.), *Educação em tempos de mudança* (pp. 31–51). Universidade da Madeira.

- Boucher, L.-P. (1984). L'effet du style de gestion sur le vécu scolaire dans les écoles secondaires. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 10(3), 409–427. <https://doi.org/10.7202/900461ar>
- Bovey, W., & Hede, A. (2001). Resistance to organizational change: The role of cognitive and affective processes. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(8), 372–382. <https://doi.org/10.1108/01437730110410099>
- Brunet, L. (1988). Climat et culture d'école (pp. 80–98). pp. 80–98. Université de Mons Hainaut.
- Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise* (pp. 123–140). Publicações Dom Quixote.
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education (Education Leadership for Social Justice)*. SAGE Publications. Retrieved from [https://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books\\_5057\\_0.pdf](https://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books_5057_0.pdf)
- Bush, T., & Glover, D. (2003). School Leadership : Concepts and Evidence. National College for School Leadership, (Spring), 1–42. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/252485640>
- Cardoso, C. (2013). *Resistência à mudança: a interação com a resiliência, os recursos organizacionais e o commitment*. Instituto Universitário de Lisboa.
- Carvalho, L. (1992). *Clima de escola e estabilidade dos professores*. Educa.
- Ceia, A. (2011). *Um olhar de dentro: o clima de escola na perspectiva dos alunos*. Universidade Aberta.
- Costa, A. (2010). *Clima Escolar e Participação Docente*. Coimbra.
- Eisenbeisz, E. (n.d.). Multiple Imputation: A Righteous Approach to Handling Missing Data – YouTube. Retrieved June 20, 2021, from Youtube website: <https://www.youtube.com/watch?v=27NSGTcWaPI>
- FLiP - Dúvida Linguística. (n.d.). Retrieved from <https://www.flip.pt/Duvidas-Linguisticas/Duvida-Linguistica/DID/687>
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança* (97th ed.). ASA Editores.
- Fullan, M. (2015). The meaning of educational change. In *The new meaning of educational change* (pp. 18–38). Teachers College Press.
- Glatter, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise* (pp. 141–161). Publicações Dom Quixote.
- Goleman, D., & Cherniss, C. (2013). *Inteligencia emocional en el trabajo*. Editorial Kairós.

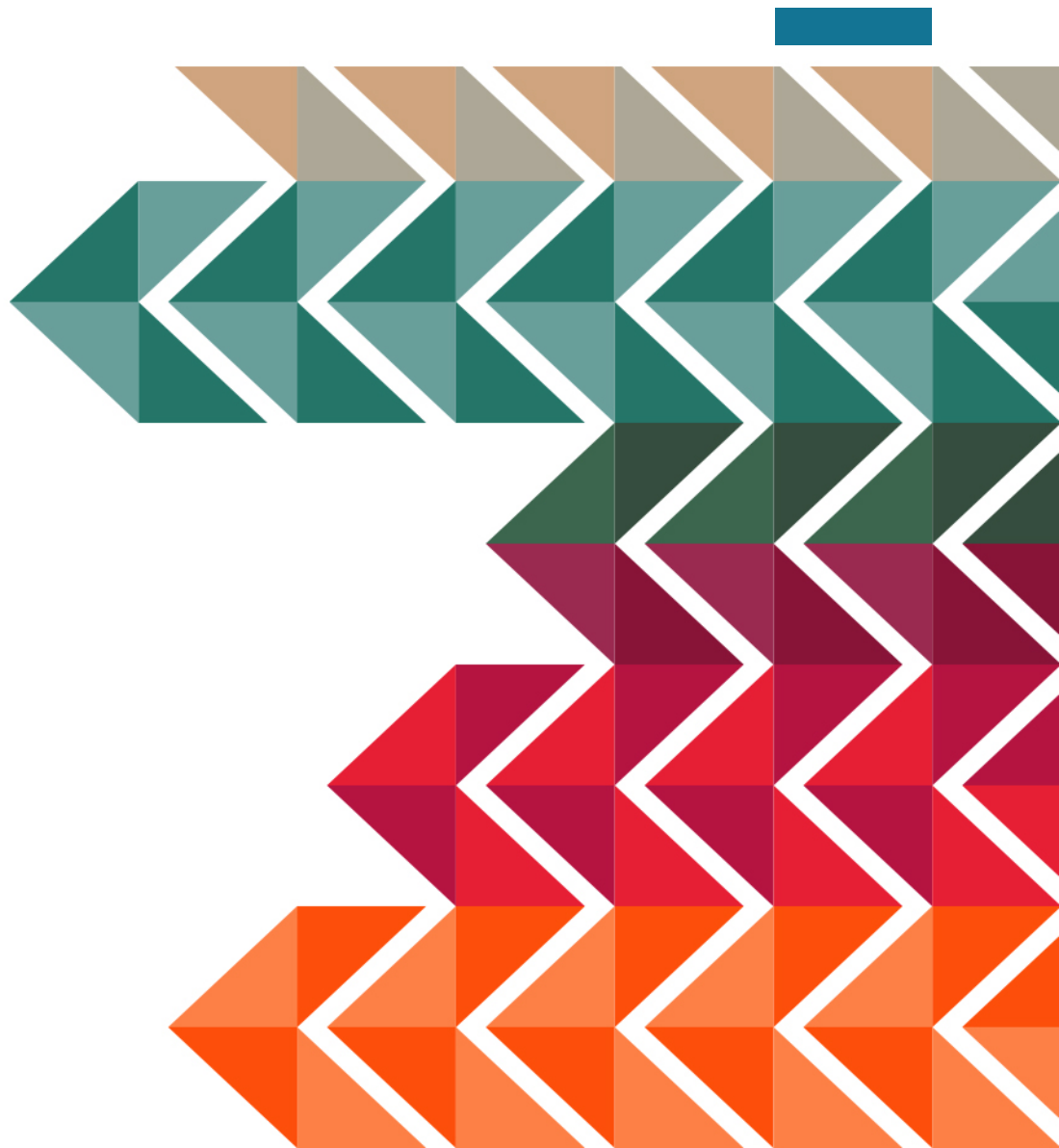
- Gomes, E. (n.d.). Imputation of missing data - Multiple imputation using SPSS - YouTube. Retrieved from Youtube website: <https://www.youtube.com/watch?v=ujf0ifOmwvg>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177–199. <https://doi.org/10.1080/15700760500244769>
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65–90.
- Matos, A. (1997). Liderança, clima de escola e inovação: inter-relações etológicas. IV Congresso Português de Sociologia, 1–14.
- Matos, F. (2022). Perceções da mudança. Estudo de caso em duas escolas do mesmo agrupamento (Universidade Aberta). Universidade Aberta. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.2/12035>
- Neiva, E., & Paz, M. (2012). Percepção de mudança individual e organizacional: o papel das atitudes, dos valores, do poder e da capacidade organizacional. *Revista de Administração*, 47(1), 22–37. <https://doi.org/10.5700/rausp1023>
- Neves, J. (2001). Clima e cultura organizacional. In A. Ferreira, J.; Neves, J.; Caetano (Ed.), *Manual de psicologia das organizações* (pp. 431–467). Mc-Graw-Hill.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise* (pp. 13–43). Publicações Dom Quixote.
- Oreg, S. (2003). Resistance to change: Developing an individual differences measure. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 680–693. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.4.680>
- Oreg, S., Bayazit, M., Vakola, M., Arciniega, L., Armenakis, A., Barkauskiene, R., ... van Dam, K. (2008). Dispositional resistance to change: measurement equivalence and the link to personal values across 17 nations. *Journal of Applied Psychology*, 93(4), 935–944. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.4.935>
- Rego, A., & Cunha, M. (2007). *A essência da liderança. Mudança. Resultados. Integridade* (3a). Editora RH.
- Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership* (3rd ed., Vol. 31). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.156>
- Serrat, O. (2021). The Full Range Leadership Model: Essentials and Practicum. *Leading Solutions*, (July), 109–125. [https://doi.org/10.1007/978-981-33-6485-1\\_15](https://doi.org/10.1007/978-981-33-6485-1_15)

Teixeira, C. (2011). Percepções sobre liderança, clima escolar e participação docente numa Escola Secundária da Região Autónoma dos Açores (Universidade de Coimbra). Universidade de Coimbra. Retrieved from <http://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/handle/10316/18252>

Trigo, J., & Costa, J. (2008). Liderança nas organizações educativas: A direcção por valores. *Ensaio*, 16(61), 561–581. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000400005>

Villa Sánchez, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigacion Educativa*, 37(2), 301–326. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>

# CAPÍTULO 7





# ENVOLVIMENTO PARENTAL: UM ESTUDO NUMA ESCOLA PRIVADA SITUADA NA REGIÃO DO ALGARVE

**Paula Lourenço**

**Darlinda Moreira** [Universidade Aberta]  
ORCID: [0000-0003-4138-4509](https://orcid.org/0000-0003-4138-4509)

## RESUMO

Este artigo apresenta um estudo realizado no âmbito do envolvimento parental numa escola privada da região do Algarve. Preconiza a análise das perspetivas das famílias do 2.º ciclo sobre as práticas de envolvimento parental implementadas através de um projeto, verificando o impacto positivo do mesmo na relação entre a escola e a família.

Através da aplicação de inquéritos por questionário identificou-se a fraca influência das variáveis socioeconómicas. Os sujeitos consideraram que as famílias exigem mais à escola, do que esta às famílias. A principal barreira ao envolvimento parental é a falta de disponibilidade das famílias.

**Palavras-chave:** escola, família, envolvimento parental

## INTRODUÇÃO

A investigação que deu origem a este artigo surge na sequência da necessidade de monitorizar um Projeto de Intervenção que foi desenvolvido numa Escola Privada da Região do Algarve e que pretendeu potenciar o Envolvimento Parental em toda a sua abrangência. O projeto foi implementado desde setembro de 2015 a todos os ciclos de ensino. Em 2017 foi realizada uma avaliação de cariz empírico. A investigação que deu origem ao presente artigo decorreu em 2019, tendo-se centrado na análise das perspetivas dos encarregados de educação do 2.º ciclo, preconizando como principais objetivos de investigação: analisar as práticas de envolvimento parental e o seu impacto na evolução do mesmo; compreender de que forma o projeto e as práticas implementadas potenciaram os vários tipos de envolvimento parental; refletir sobre as práticas implementadas por forma a planificar e executar uma intervenção adequada à avaliação realizada.

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Os resultados da investigação em educação têm vindo a enfatizar o impacto do envolvimento parental na escolaridade dos filhos, evidenciando resultados positivos ao nível do rendimento académico, do autoconceito académico e da motivação escolar (Canário, 2009; Davies, 1989; Epstein, 1992; Vilas Boas, 1985, Grolnick et al, 2000; Abreu 2005; Peixoto e Rodrigues, 2005; Moreira e Ribeiro, 2009; Viana e Martins, 2009; Araújo, 2015). Sabemos, hoje em dia, que o envolvimento e a supervisão parental são preditores de bom desempenho académico e que este possui também um efeito amortecedor sobre as consequências negativas de determinadas situações académicas, nomeadamente, na transição de ciclo de ensino.

Nesta dinâmica relacional entre a escola e a família é fundamental termos subjacente que alguns estudos indicam que características familiares como estilos parentais, práticas educativas, estrutura familiar, meio sociocultural de origem, nível de escolaridade dos cuidadores e estatuto socioeconómico influenciam o desempenho académico dos alunos e o envolvimento das famílias na escola (Zellman e Waterman (1998); Araújo, 2015; Seabra, 2008; Van Zanten (1984 apud Costa, 2015); Davies et al (1989); Lareau (1996); Davies et al (1989, apud Silva, Monteiro e Moreira, 2002); (Reis 2008; Seabra 2008). Teresa Seabra (2008) identificou três perfis sociais de famílias que, por a sua dinâmica, influenciam o contexto escolar: O perfil A – Caracterizado por grupos sociais mais favorecidos e em que os pais concluíram pelo menos o ensino secundário, proporcionando ao seu educando um quotidiano escolar apoiado; O perfil B – Caracterizado por pais com baixa escolaridade (1.º ciclo), que comunicam baixas expectativas escolares, em que se denota um quotidiano escolar esforçado. O perfil C – Caracterizado por pais com baixa expectativa quanto à escolaridade, em famílias monoparentais, sem a presença da família de suporte, o que promove um quotidiano escolar desamparado.

No entanto, outros estudos (Reis, 2008; Seabra 2008) sustentam o facto de que o nível socioeconómico, ou a origem étnico-nacional, ou regional não é determinante para o insucesso, sendo que um dos fatores que pode atenuar este impacto é o envolvimento familiar na escola de forma eficaz.

Sabemos que existem características das escolas que podem potenciar um bom envolvimento parental, nomeadamente, autonomia de gestão; apoio da administração; estabilidade do corpo docente; oportunidade e incentivo à formação dos funcionários; rede multidisciplinar de suporte para os docentes e funcionários (Psicólogos, enfermeiro, terapeuta da fala, professor de ensino especial); sentimento de pertença à comunidade;

ordem e disciplina; relação próxima entre os funcionários; qualidade da relação pedagógica entre os professores e alunos (Purkey e Smith (1983 apud Silva, 2010).

No que diz respeito ao envolvimento parental, diversos estudos citados por Hélder Costa (2015) têm demonstrado que existe uma dicotomia, entre o querer potenciar o envolvimento e o medo das suas consequências, que é comum na generalidade das escolas. No entanto, as escolas públicas e privadas apresentam realidades distintas. Tendencialmente, os pais das escolas públicas consideram-se como sujeitos passivos, expectantes e com uma comunicação não regular, enquanto no ensino privado os pais autopercecionam-se com uma atitude mais ativa, colaborante e com uma comunicação regular com os professores.

Costa (2015) identificou quatro barreiras à participação dos encarregados de educação: tradição da separação entre a escola e a família; tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos; barreiras estruturais de organização estrutural (emprego, incompatibilidade de horário); persistência das estruturas organizativas dos estabelecimentos de ensino (não é tido em conta o perfil do professor para o cargo que irá desempenhar). Nesse estudo, Costa (2015) chegou à conclusão que na perspetiva dos alunos, encarregados de educação e professores, muitas vezes "os encarregados de educação não vêm à escola não por uma questão de desinteresse (que existe), mas sobretudo por uma questão de incompatibilidade do horário laboral." (Costa, 2015, p. 160).

A literatura indica que, com o avançar dos anos de escolaridade dos educandos, se verifica um decréscimo significativo da participação dos pais nas atividades programadas pela escola, tornando-se mesmo limitada nos últimos anos de frequência do ensino secundário. Em Portugal esse afastamento é uma realidade nacional, com incidência tanto nas escolas rurais como urbanas e em todos os níveis de ensino, à exceção do pré-escolar.

Segundo Reis (2008), o nível de ensino que os alunos frequentam tem um impacto no envolvimento parental, sendo que no seu estudo "foi possível confirmar que os pais, apesar de continuarem interessados e envolvidos, sentiam que na transição para o 2.º Ciclo o afastamento acontecia e que a partilha se tornava mais complicada" (Reis, 2008, p. 16). Tendo em conta este contexto, definiu-se que o estudo que deu origem a este artigo, se focaria no 2.º ciclo.

O projeto de envolvimento parental aplicado, nesta escola privada da região do Algarve e que deu origem ao estudo que se explana no presente artigo, teve subjacente a teoria de Joice Epstein (1992). A autora desenvolveu uma Tipologia de Envolvimento Parental constituída por seis tipos:

- Tipo 1: Ajuda da Escola à Família – A escola acompanha as famílias no seu papel educativo ajudando-as a criar condições físicas, emocionais e educativas para as crianças aprenderem;
- Tipo 2: Comunicação Escola / Família – A escola estabelece comunicação com as famílias acerca da escola, das aprendizagens e progressos dos alunos;
- Tipo 3: Ajuda da Família à Escola – A escola envolve a família em atividades de voluntariado na escola;
- Tipo 4: Ajuda da Família à Escola em Atividades de Aprendizagem em Casa – A escola orienta a família para a realização de atividades de aprendizagem em casa;
- Tipo 5: Participação na Tomada de Decisão – A escola inclui a participação das famílias ou dos seus representantes nos órgãos de tomada de decisão na escola nos assuntos relacionados com a aprendizagem dos alunos;
- Tipo 6: Intercâmbio com a Comunidade – Existe partilha de responsabilidades e recursos entre a escola e as instituições comunitárias que trabalham com as crianças e jovens. Segundo Epstein (2001), “esta tipologia permite perceber o grau de cumplicidade entre a escola e a família” (Araújo, 2015, p. 93) e permite investigar mais facilmente para melhorar os programas implementados.

## ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL

A instituição de ensino privada na qual se desenvolveu o Projeto de Envolvimento Parental cujo estudo deu origem ao presente artigo, leciona desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário. Para além desta amplitude etária, esta instituição contempla, num ambiente multicultural, duas secções de ensino, a Nacional, que segue o currículo do sistema de ensino português e a Internacional, que segue o currículo próprio com a aplicação do sistema de ensino britânico. O ensino pré-escolar tem um projeto educativo próprio de origem bilingue, sendo as atividades pedagógicas dinamizadas em português e inglês. O projeto de envolvimento parental aqui descrito diz respeito ao trabalho desenvolvido na secção nacional.

Esta escola teve durante muitos anos um modelo de gestão muito fechado, sendo fraca a abertura para envolvimento das famílias e da comunidade nos processos de ensino aprendizagem e nas políticas de gestão. Assim, ao analisarmos, à luz da teoria de Jorge Ávila de Lima (2002), a relação entre a escola referida e as famílias situava-se no primeiro

patamar de complexidade e profundidade, sendo que a família era mera recetora de informação, indo à escola esporadicamente. Sob a perspectiva de Henderson, Mapp, Jonhson & Davies (2007), poderíamos caracterizar a escola, nesse período, como escola "Fortaleza", fechada a qualquer interferência dos pais e de acesso condicionado.

Em 2008, com a crise económica mundial e a desvalorização da Libra face ao Euro, esta instituição privada de ensino, teve um decréscimo significativo de alunos, sendo que sentiu necessidade de redefinir o seu rumo, sob a visão da crise, como sinónimo de oportunidade. Foi, assim, realizado um planeamento estratégico, com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino e conseqüentemente angariar mais clientes. Tendo em mente os resultados da investigação a cooperação entre a escola e a família começou a ser encarada como uma forte oportunidade para mudar o rumo da instituição. Tornou-se cada mais imprescindível que todos os intervenientes no processo educativo trabalhassem em conjunto, para que se pudesse atingir o objetivo comum - uma educação de qualidade que promovesse o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos e que incentivasse à formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, valorizando a dimensão humana do trabalho, e alinhada com o Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, como enunciado no Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho.

Deste modo, as mais-valias do envolvimento parental, foram consideradas no âmbito do projeto educativo de escola, como uma ferramenta de planeamento estratégico e como prática de liderança e gestão educacional. Assim, foi desenhado e implementado, em setembro de 2015, um Projeto de Envolvimento Parental que tinha como principal objetivo analisar e redefinir estratégias mais específicas para o aumento da participação dos Encarregados de Educação, mas acima de tudo de potenciar o seu efetivo envolvimento na comunidade escolar. Analisando o nível de implementação das parcerias Escola-Família nesta escola, sob a perspectiva de Henderson, Mapp, Jonhson & Davies (2007), verificou-se com a implementação do projeto, uma evolução nas práticas de envolvimento parental, potenciando a parceria entre a Escola e as famílias. Numa fase inicial, esta era uma escola "fortaleza" (nível de implementação abaixo do básico). Numa fase seguinte, evidenciavam-se características de escola "Come-If-We-Call" (nível de implementação básico), em que as famílias só acediam à escola, se fossem convocadas. E, posteriormente, identificam-se características de escola de "política de porta aberta" (nível de implementação proficiente), na qual as famílias são bem recebidas e são apoiadas sendo envolvidas, de diversas formas, em atividades na escola. No entanto, da análise documental não foi possível identificar características de uma escola de "Parcerias" (nível de implementação avançado). Através da análise da documentação foi possível identificar uma evolução,

progredindo de uma Escola fechada, para uma Escola mais aberta à comunidade.

Assim, em 2015, tal como se pode verificar no Projeto Educativo de Escola triénio 2015-2018, passou a considerar-se o envolvimento das famílias como uma mais-valia e, nos documentos de avaliação, verifica-se que a Escola tinha como principal objetivo passar de uma "Escola Aberta à Comunidade" para uma "Escola em Parceria" (Dias, 1996; Lima, 2002). Ou seja, a filosofia subjacente à intervenção da escola passou a perceber que uma educação de qualidade tem necessariamente de ter subjacente uma pirâmide com três vértices, sendo cada um deles respetivamente: o aluno, a família e a escola, tendo a relação escola-família assumido uma importância fulcral.

Foi na perspetiva de Joice Epstein (1992), anteriormente apresentada, que foi efetuada em julho de 2017, por uma equipa de trabalho multidisciplinar, uma análise e avaliação das práticas de envolvimento parental. Esta avaliação passou pela atribuição de menções, de insuficiente, suficiente, bom e muito bom, às estratégias e atividades desenvolvidas pela escola para cada uma das tipologias de Envolvimento Parental de Epstein (1992), tendo, na sequência dessa avaliação, sido redefinidas novas estratégias de práticas de envolvimento parental, as quais foram analisadas no estudo que deu origem a este artigo.

## **METODOLOGIA**

O estudo propôs-se, tal como se explanou anteriormente, à análise de Projeto de Envolvimento Parental aplicado a uma secção de uma escola em particular. Tendo em consideração que o objetivo de investigação consistia em analisar se o Projeto de Envolvimento Parental potenciaria uma efetiva colaboração entre a escola e a família, considerou-se que seria profícuo, para além da análise documental que explora e analisa variáveis contextuais, utilizar uma metodologia de investigação quantitativa já que este tipo de investigação permite "(...) recolher os fatos e estudar a relação entre eles" (Bell, 2002, p. 20).

Para analisar a implementação de um Projeto de Envolvimento Parental específico, desenhado para ser aplicado num determinado contexto, procedeu-se à realização de um questionário próprio, tendo sido selecionados os Encarregados de Educação do 2.º ciclo para aplicação do inquérito por questionário.

Para melhor compreensão do contexto educativo em estudo, para além dos dados recolhidos no inquérito por questionário, foram estudados vários documentos, procedendo-se à análise da documentação da escola, por exemplo projetos, relatórios desses projetos, atas de reuniões do Conselho Pedagógico e de Assembleias de Representantes de Encarregados de Educação e a análise de dados arquivados, designadamente dados

estatísticos dos alunos que compõem a população da escola e da amostra do 2.º ciclo.

Para a construção do inquérito por questionário foram seguidos vários passos, tal como sugerido por Hill, M. M. & Hill, A. (2000), sendo que inicialmente se definiram os objetivos da investigação e as hipóteses operacionais da mesma, explicitando as escalas de resposta às perguntas do questionário, bem como o melhor método para analisar dados. Posteriormente foram criadas as secções do questionário, e por fim a realização das perguntas, construindo-se assim o guião matriz do inquérito por questionário.

As questões que compõem este inquérito por questionário são fechadas e abertas para que fosse possível "obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa obtida pelas outras variáveis" (Hill, M. M. & Hill, A., 2008, p. 18). O inquérito por questionário, é constituído por seis secções: a primeira, a segunda e a terceira relativa à caracterização da amostra e a quarta, quinta e sexta correspondente ao questionário propriamente dito, avaliando o envolvimento parental na escola, o intercâmbio com a Comunidade e a evolução das práticas de envolvimento parental, respetivamente. Foi ainda solicitado o endereço de correio eletrónico para garantir que o mesmo familiar não respondia mais do que uma vez. A primeira, segunda e terceira secção, correspondente à caracterização da amostra e que permitiu averiguar se o respondente preenchia, ou não os requisitos para fazer parte deste estudo. Através de questões fechadas de opção múltipla, procurou identificar-se a função académica do respondente, os dados sociodemográficos e a caracterização relativa aos educandos, uma vez que através da revisão de literatura pudemos compreender que estas diversas variáveis podem ter impacto no envolvimento parental. Na quarta, quinta e sexta secções, para além de tipologia de questões já referidas, de opção múltipla e respostas abertas, foram ainda utilizadas escalas ordinais do tipo Likert com cinco alternativas de resposta (de "1" a "5") permitindo aferir o nível de concordância, ou não concordância, às afirmações colocadas no inquérito por questionário. O questionário foi elaborado em formato *Google forms*, sendo que esta versão foi também impressa podendo ser aplicado através de resposta on-line, ou em formato de "papel e lápis". Foi assim utilizando como método de pesquisa o inquérito por questionário, aplicado a uma amostra da população.

Após a conclusão do inquérito por questionário, procedeu-se à verificação do mesmo, tendo sido apresentado à Direção Pedagógica da Escola que, após análise do mesmo, autorizou a sua aplicação (Hill, M. M. & Hill, A., 2008, p. 55).

Posteriormente realizou-se um "estudo preliminar (pré-teste) para avaliar a adequação do questionário a utilizar" (Hill, M. M. & Hill, A., 2008, p. 55). Foram selecionados cinco sujeitos da amostra, todos familiares de alunos a frequentarem o 2.º ciclo do ensino básico. Foi enviada

para esses cinco Encarregados de Educação a hiperligação através de correio eletrónico. Após o preenchimento foram acolhidas algumas sugestões de edição bem como alguns erros de digitação, nomeadamente, a utilização indevida de letras maiúsculas. Foi ainda detetada a necessidade de reestruturar a questão 8 relativa à tipologia do agregado familiar, pois um encarregado de educação sentiu a necessidade de explicitação das diversas categorias, pelo que foram acrescentadas as definições das mesmas.

Os respondentes do pré-teste foram unânimes no que se referia à objetividade do inquérito por questionário, não apresentando dificuldades na sua realização, apesar de um sujeito referir considerar um pouco extenso, não tendo sido realizada qualquer alteração no que concerne a este parâmetro.

## **UNIVERSO E AMOSTRA DO ESTUDO**

Como já foi explanado, o inquérito por questionário foi aplicado aos Encarregados de Educação ao 2.º ciclo do Ensino Básico da Secção Nacional, que contempla o 5.º e 6.º anos de escolaridade. No ano letivo 2018-2019, no qual foi aplicado o inquérito por questionário, existiam duas turmas de cada ano, perfazendo um total de quatro turmas, num total de 78 alunos, 38 do 5.º ano e 40 do 6.º. O 2.º Ciclo correspondia a 9.5% do total de alunos da escola (818) e a 16.8% do total de alunos da Secção Nacional (464), ao qual tem sido implementado o projeto de envolvimento parental.

O nosso objetivo inicial era envolver toda a população do 2.º ciclo, ou seja, os encarregados de educação dos 78 alunos do 2.º Ciclo. A amostra de 51 sujeitos torna-se representativa pois tendo em conta o número total de alunos do 2.º Ciclo esta amostra é suficiente para averiguar este estudo. A amostra da população em causa foi selecionada aleatoriamente.

Assim, após a reestruturação do inquérito por questionário de acordo com as indicações acima descritas, este foi remetido para os Encarregados de Educação via correio eletrónico, tendo sido dada uma data limite para preenchimento, sendo que apenas obtivemos 16 respostas por esta via. Assim, para conseguir recolher o número de respostas necessárias para viabilizar o estudo, foi solicitado aos Diretores de Turma que remetessem via Plataforma Digital de comunicação e gestão educacional a hiperligação para o preenchimento dos questionários, tendo sido preenchidos 27 inquéritos por questionários por esta via. Uma vez que ainda não tínhamos obtido uma amostra significativa, foram impressos alguns exemplares e solicitado a colaboração dos Diretores de Turma para que entregassem aos Encarregados de Educação e restantes familiares aquando de reuniões presenciais, tendo sido recolhidos desta forma mais 11 inquéritos por questionário.

Desta forma, no total a amostra foi de 54 respondentes, numa população de 78 alunos, o que corresponde a 69% da população. Se somarmos a estes 54 respondentes, os 5 que responderam ao pré-teste, perfaz um total de 59 respondentes, o que corresponde a 76.6% do universo. Foram anulados 3 inquéritos por questionário, uma vez que foram respondidos por não familiares, nem Encarregados de Educação de alunos do 2.º ciclo, pelo que a amostra foi constituída por 51 respondentes.

Os dados obtidos dos inquéritos por questionários foram tratados com recurso ao programa informático Microsoft Excel. Para além da análise descritiva dos dados, procedeu-se a uma análise correlacional utilizou-se a correlação de Pearson, realizando o cruzamento de algumas das variáveis que integravam o questionário no sentido de encontrar resposta às questões de investigação acima explanadas. Foi ainda utilizado e o eViews versão 9 para correlação de uma variável dependente e independente.

Consideramos fundamental a verificação da validade e da fiabilidade do nosso estudo e dos instrumentos nele aplicados. A fiabilidade refere-se à consistência ou estabilidade de uma medida, isto é, se um sujeito voltasse a repetir o inquérito por questionário, o resultado seria o mesmo. Para garantir a fiabilidade descrevemos todos os procedimentos levados a cabo na aplicação do questionário, tal como sugere (Carmo & Ferreira, 1998: 219).

No que se refere à fiabilidade do instrumento utilizado, após análise do Alfa de Cronbach verificámos que o instrumento apresenta uma consistência global de 1a, o que significa que o inquérito por questionário tem uma consistência muito boa.

A validade de um instrumento diz respeito à veracidade, razão pela qual efetuámos um pré-teste e uma adequação ao instrumento tendo em conta as indicações recolhidas.

## **RESULTADOS**

No que diz respeito ao contexto socioeconómico (Davies et al, 1989), o facto de esta ser uma escola privada faz com que exista homogeneidade relativamente a este fator, pois as famílias para conseguirem fazer face às despesas têm de pertencer a uma classe socioeconómica média alta. Verificando os perfis sociais das famílias desta escola privada da região do Algarve, segundo a perspetiva de Teresa Seabra (2008), podemos concluir que são do "perfil A" que se caracteriza por grupos sociais mais favorecidos, em que os pais concluíram pelo menos o ensino secundário, tendo possibilidade de proporcionar aos seus educandos um quotidiano escolar apoiado.

No que diz respeito ao "género", os resultados estão dentro do esperado, sendo que muito mais sujeitos do sexo feminino assumem a responsabilidade do acompanhamento

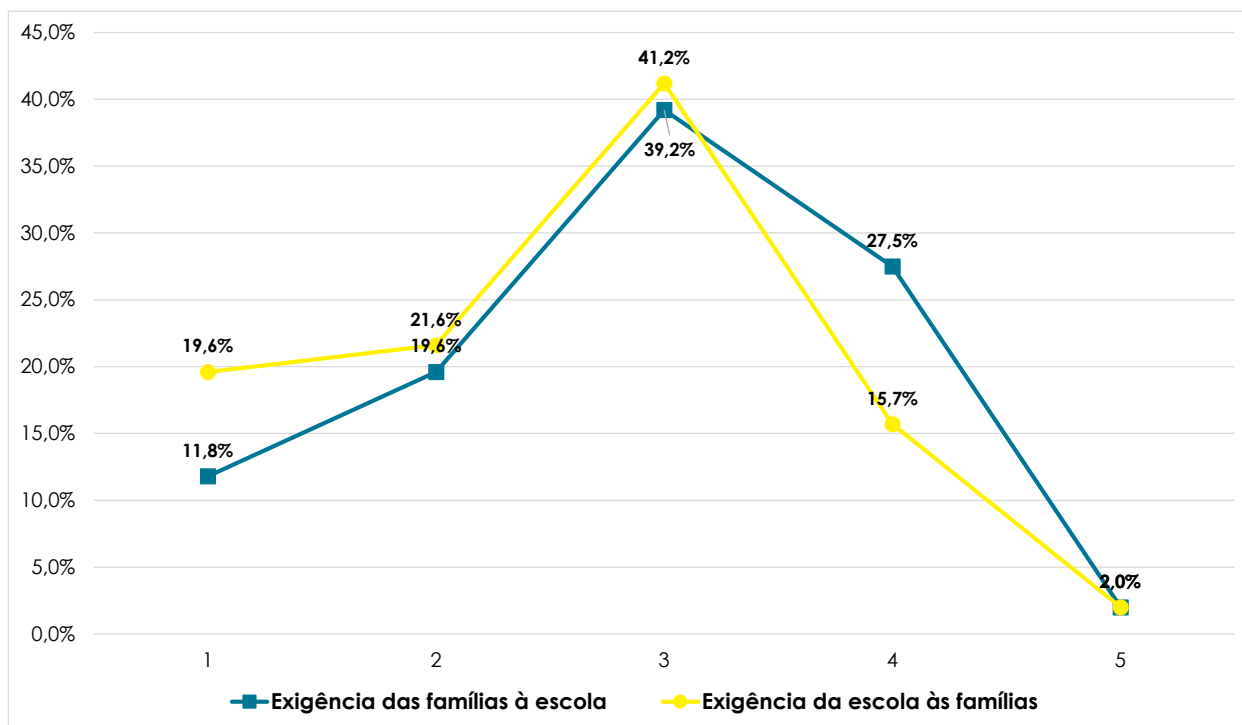
académico dos alunos, indo ao encontro da investigação de Lewis e Forman (2002, apud Araújo, 2015). Não se identificou no nosso estudo relação entre o género e as várias tipologias de envolvimento parental.

Verificou-se que a variável "nacionalidade" tem pouco peso sobre a avaliação da evolução do envolvimento parental. Poderia pensar-se que a nacionalidade das famílias poderia influenciar especialmente a comunicação, devido às barreiras linguísticas (Moreira, 2008; Canário, 2009; Vieira, 2015). No entanto, apesar de muitas famílias não falarem português esta questão não foi mencionada por nenhum dos sujeitos da amostra. A comunicação entre estas famílias e a escola é facilitada pelo uso de novas tecnologias, nomeadamente os tradutores on-line que permitem que pessoas que não falam a mesma língua possam comunicar. Consideramos ainda que, devido ao elevado número de nacionalidades a frequentar a escola onde se realiza este estudo e a sua experiência de cariz internacional, esta conseguiu desenvolver ferramentas de integração de outras nacionalidades na sua cultura, como por exemplo uma bolsa de intérpretes, tradutores das várias nacionalidades, que funcionam como figuras de referência aquando da integração na escola, programas de tutoria de pares e informação escrita veiculada através de via eletrónica.

Para além das variáveis sociodemográficas, procuramos perceber se outros fatores associados ao agregado familiar poderiam influenciar a avaliação da evolução do envolvimento parental. Assim, a tipologia do agregado familiar, o número de educandos a frequentar a escola e o tempo de frequência da escola são variáveis com um peso reduzido sobre a avaliação da evolução do envolvimento parental.

No que se refere à relação entre a escola e a família, segundo o resultado deste estudo, as famílias caracterizam-se na sua grande maioria como abertas e predispostas para a cooperação, não se demitindo do seu papel de educador.

Relativamente à exigência entre ambas as partes, neste estudo, tal como se pode observar na figura 1, podemos verificar a forma como os respondentes se situam face às exigências que a escola faz às famílias e às exigências que esta faz à escola. Estas questões foram realizadas numa escala de um a cinco, sendo que um não considera que exista muita exigência e cinco que exige demasiado. Assim, podemos verificar que a maioria dos respondentes considera existir um equilíbrio de exigências entre ambas as partes, tendo selecionado a opção três. No entanto, se compararmos as respostas a ambas as questões, verificamos que os respondentes consideram que as famílias exigem mais à escola, do que esta às famílias, o que está dentro do esperado, devido ao seu cariz privado, em que as famílias estão a pagar um serviço.



**Gráfico 1** - Exigência da escola e da família

Dos dados recolhidos sabemos que, dadas as elevadas habilitações da grande maioria dos agregados familiares, estes têm condições de saber exigir. A par disso, o facto de ser uma escola privada também potencia esta exigência.

Os respondentes consideram a relação entre a escola e a comunidade como muito importante e consideram que esta escola está muito aberta à comunidade escolar, considerando esta tipologia de envolvimento parental no nível bom.

Verificámos ainda que as famílias consideram que podem contribuir muito para a melhoria da qualidade da escola. E, apesar de considerarem que as atividades dinamizadas por esta são interessantes, surge em evidência a falta de disponibilidade das famílias para ir à escola. Esta falta de disponibilidade da família ainda se destaca mais quando analisamos a disponibilidade para o acompanhamento académico, sendo que 76.5% das famílias revelam ter apenas alguma, ou pouca disponibilidade para acompanhar os educandos nas tarefas escolares.

No que se refere à evolução das práticas de envolvimento parental, a maioria dos sujeitos considera que a mesma foi significativa.

No **tipo 1 – Ajuda da Escola à Família**, a média das respostas foi de 3.82, numa escala de 1 a 5, tendo sido consideradas como boas práticas os serviços de apoio e a definição de estratégias comportamentais conjuntas em casa e na escola. Foi identificado como

proposta de melhoria a prestação de serviços mais individualizados a cada aluno.

No **tipo 2 – Comunicação Escola-família**, a média de respostas foi 4.25, numa escala de 1 a 5, tendo sido consideradas como boas práticas a implementação da plataforma de gestão e administração institucional e a melhoria da comunicação escrita. Foram identificadas como proposta de melhoria algumas melhorias na plataforma de gestão e administração educacional e a realização de reuniões regulares obrigatórias com os professores.

No **tipo 3 – Ajuda da família em atividades de voluntariado**, a média foi de 3.25. Foram consideradas como boas práticas: a melhoria da qualidade das atividades desenvolvidas; a realização de atividades informais; realização de convites aos encarregados de educação para participação ativa; disponibilização prévia das atividades. Como proposta de melhoria destaca-se o levantamento da disponibilidade das famílias; o agendamento de atividades de acordo com os horários das famílias; a dinamização e organização de equipas de voluntariado e grupos de trabalho. A tipologia de envolvimento parental que mais evoluiu, foi o tipo 3, ajuda da família à escola em atividades de voluntariado, apesar de ainda se situar num nível suficiente. Esta evolução é coincidente com a análise das respostas à questão: "quais as práticas que têm tido maior impacto?".

No **tipo 4 – Ajuda da família em atividades de aprendizagem em casa**, 76.5 % das famílias revelam ter apenas alguma, ou pouca disponibilidade para acompanhar os educandos nas tarefas escolares. A média de respostas na disponibilidade para colaborar nas atividades de aprendizagem situa-se em 3.16. A média de respostas sobre a informação e atividades disponibilizadas pela escola para a aprendizagem em casa situa-se no 3.75. Como boas práticas foram identificadas as sínteses descritivas nos registos de avaliação e a implementação da avaliação formativa. Foram apontadas como propostas de melhoria a realização de workshops para os Encarregados de Educação sobre como ajudar os educandos a estudar e a realizar as tarefas escolares, bem como o desenvolvimento da prática pedagógica do feedback das aprendizagens.

No **tipo 5 – Participação na Tomada de Decisão** a média de respostas à consideração das opiniões/sugestões das famílias relativamente à política generalizada foi de 3.63. No que se refere à vida escolar dos educandos, a média foi de 3.71. Como boas práticas foram identificadas a constituição de um órgão oficial de representatividade dos Encarregados de Educação e a participação nas reuniões de conselho pedagógico. Como proposta de melhoria foi identificada a criação de um email para sugestões individuais.

No **tipo 6 – Intercambio com a comunidade** a importância desta relação obteve uma pontuação de 4.29, numa escala de 1 a 5. Já a questão que averiguava o grau de

concordância da abertura da escola à comunidade, obteve uma pontuação de 3.92. Foram consideradas boas práticas a participação na rede social e no conselho municipal de educação. Como propostas de melhoria foram sugeridas mais ações de solidariedade, interação com outras escolas, mais saídas para atividades pedagógicas e a rentabilização de recursos da comunidade.

Analisando em concreto o Projeto de Envolvimento Parental, a maioria dos respondentes tem conhecimento do mesmo e considera ter existido evolução das práticas de envolvimento parental, pelo que se pode considerar que a implementação deste Projeto teve um impacto positivo nas práticas de envolvimento parental e na relação entre a escola e a família.

Se analisarmos as características da escola no que concerne ao nível da implementação das parcerias (Henderson, Mapp, Jonhson & Davies, 2007), verificamos que esta escola apresenta pelo menos quatro características de uma escola de "política de porta aberta" e nenhuma da escola "fortaleza", o que significa que o envolvimento está num nível proficiente, sendo que as famílias são bem recebidas e são suportadas, sendo envolvidas de diversas formas.

Os tipos de envolvimento que mais influenciaram positivamente a avaliação da evolução das práticas de envolvimento parental foram o tipo 1 ajuda da escola à família, o tipo 2 comunicação escola-família e o tipo 5 participação na tomada de decisão.

Assim, numa síntese final, o estudo indica que o futuro projeto de envolvimento parental que será desenhado deverá contemplar estratégias para que as relações de parceria evoluam para um nível avançado, para que seja possível um trabalho efetivo com as famílias. Devendo o futuro projeto apostar no desenvolvimento das seguintes áreas: tipo 3 - ajuda da família à escola na dinamização de atividades, projetos; e tipo 4 - Ajuda da Família à Escola em Atividades de Aprendizagem.

Tendo em conta o contexto pandémico de COVID-19 e as conseqüentes alterações pedagógicas, constitui-se de extrema pertinência em estudos futuros perceber o seu impacto ao nível do envolvimento parental.

## **BIBLIOGRAFIA**

- André, M. E. D. A. (2013). Estudo de caso seu potencial na educação. Cadernos de pesquisa, (49), 51-54.
- Araújo, M. D. S. (2015). Família, escola e sucesso escolar. Coisa de Ler, 80-108.
- BELL, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação*. Gradiva.

Canário, R. (2009). Escola/família/comunidade para uma sociedade educativa. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Seminário Escola, família e comunidade* (105–140). CNE.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para a autoaprendizagem*. Universidade Aberta

Costa, H. M. (2015). *Relação família-escola: Um olhar de ecologia humana entre o ensino público e o privado*. De Facto Editores.

Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidades e perspectivas*. Livros Horizonte. ISBN: 9789722407281

de Carvalho, M. E. P. (2004). Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de pesquisa*, 34(121), 41-58.

de Lima, J. M. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto Editora

dos Reis, P. P., Salema, M. H., Pré-escolar, F., & Masculino, F. (2005). *Envolvimento parental em famílias de nível sócio-económico baixo: Um estudo comparativo*.

Dias, J. C. (1996). *A problemática da relação família/escola e a criança com necessidades educativas especiais*. Instituto Jean Piaget.

Dias, N. (2003). *Políticas educativas e dispositivos de territorialização: Da escola aberta à comunidade à escola em parceria* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade do Porto.

Epstein, J. L. (1990). School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage & Family Review*, 15(1-2), 99-126.

Epstein, J. L., & Connors, L. J. (1992). School and family partnerships. In M. Alking (Org.). *Encyclopedia of educational research* (pp 1139-1151). Macmillan.

Lareau, A. (1996). Assessing parent involvement in schooling: A critical analysis. *Family-school links: How do they affect educational outcomes*, 57, 64.

Henderson, A. T., Mapp, K. L., Johnson, V. R., & Davies, D. (2007). *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*. The New Press.

Hill, M., & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*, Edições Sílabo. Lda.

Moreira, D. (2008). Different Perceptions of Schooling and Citizenship. In, M. Cesar & K. Kumpulainen (Edts), *Social Interactions in Multicultural Settings* pp. 71-90. Sense Publishers. ISBN 978-90-8790-715-0 (paperback) ISBN 978-90-8790-716-7 (hardback) ISBN 978-90-8790-717-4 (e-book)

Peixoto, F., & Rodrigues, P. (2005). Atitudes parentais em relação ao desempenho acadêmico dos filhos e sua relação com o autoconceito, autoestima e motivação. *Instituto Superior de Psicologia Aplicada*, 803-817.

Pereira, A. et al. (2003). Desenvolvimento da versão para professores do Questionário de Envolvimento Parental na Escola (QEPE-VPPr). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 109-132.

Reis, M. P. I. F. C. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. (Tese de Doutoramento, Doutoramento em Educação Infantil e Familiar Investigação e Intervenção Psicopedagógica Universidade de Málaga e E.S.E. João de Deus). <http://hdl.handle.net/10400.26/2238>

Seabra, T. (2008). *Desempenho escolar, desigualdades sociais e etnicidade: os descendentes de imigrantes indianos e cabo-verdianos no ensino básico em Portugal*. (Tese de doutoramento). <http://hdl.handle.net/10071/2544>

Silva, P. et al. (2002). Escola: família: matemática: que relações?. *Matemática e comunidades: a diversidade social no ensino-aprendizagem da matemática*, 125-141.

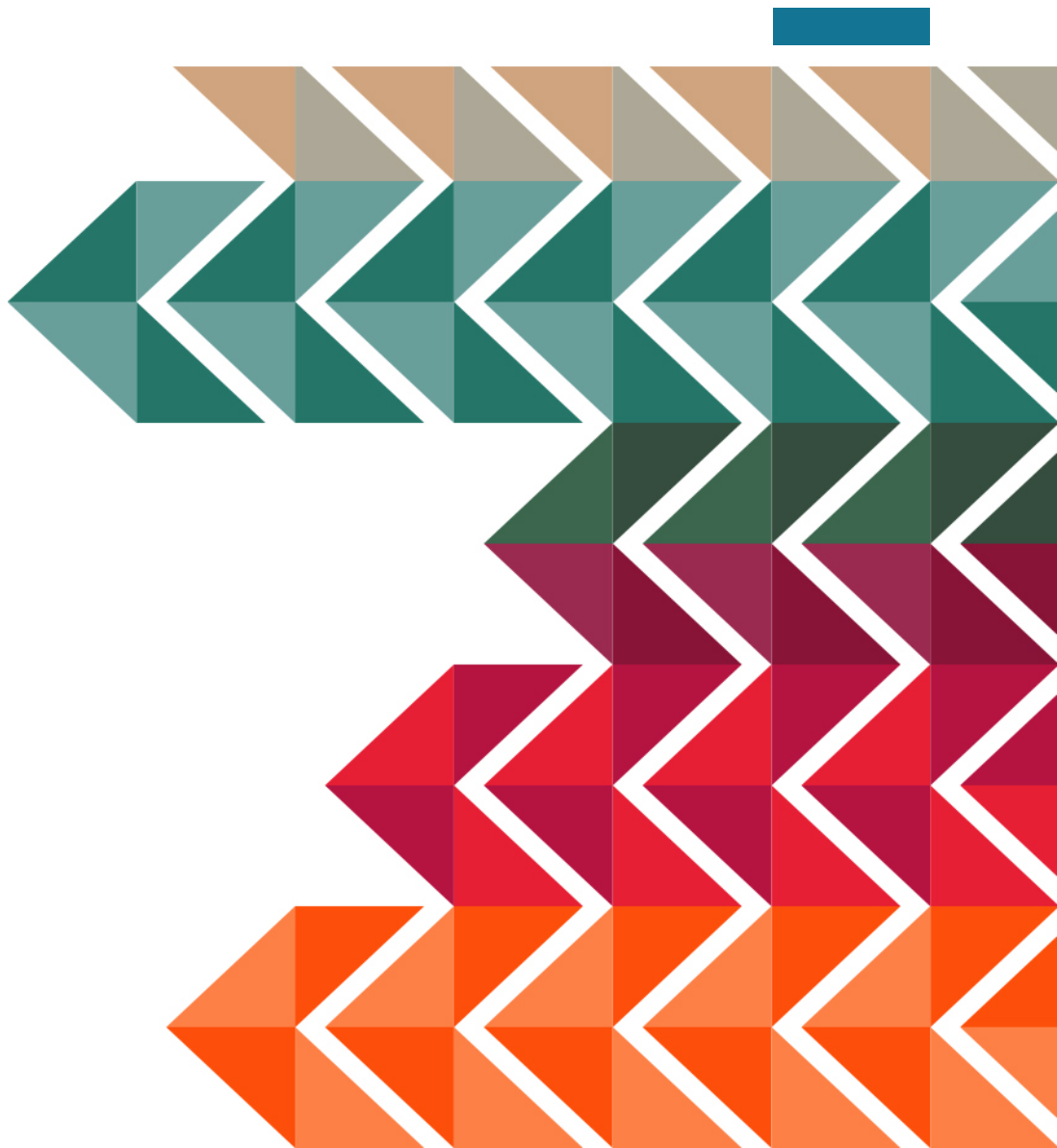
Silva, J. M. (2010). Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas. Fundação Manuel Leão. (Capítulo – “As organizações escolares”).

Vieira, A. M. (2015). *Práticas pedagógicas e mediações culturais em escolas portuguesas: uma análise comparativa*. Trabalho apresentado em XII CONLABLisboa.

### **Legislação:**

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho.

# CAPÍTULO 8





# PERCEÇÃO DA COMPLEXIDADE NA LIDERANÇA ESCOLAR DURANTE A CRISE COVID-19

**Carlos Silva** [Agrupamento de Escolas P. José Augusto da Fonseca, Aguiar da Beira]  
ORCID: [0009-0006-9315-4851](https://orcid.org/0009-0006-9315-4851)

**Cláudia Neves** [Universidade Aberta]  
ORCID: [0000-0002-8175-4749](https://orcid.org/0000-0002-8175-4749)

## RESUMO

A partir do início de 2020 viveu-se a crise COVID-19. Os estados tomaram medidas preventivas entre as quais se encontrava o encerramento das escolas e o consequente recurso a um ensino remoto de emergência. O estudo apresentado neste artigo teve como objetivo analisar o processo educativo neste período recorrendo à matriz da Teoria da Complexidade, identificando características da Complexidade na ação de liderança. Trata-se de uma investigação qualitativa assente no estudo de casos. Realizaram-se entrevistas a agentes de liderança de quatro agrupamentos de escolas da região centro de Portugal. Os resultados confirmam a presença de características da Complexidade e permitiram construir um registo do processo vivido.

**Palavras Chave:** Teoria da Complexidade, Covid-19, Liderança educacional, Ensino remoto de emergência

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta sinteticamente uma investigação realizada no âmbito da dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, com o título "Características da teoria da complexidade na ação das lideranças escolares: estudo do processo educativo em quatro agrupamentos de escolas da região centro durante a crise Covid-19" da autoria de Carlos Pais e Silva sob orientação da professora Cláudia Neves, defendida a 8 de abril de 2022.

A motivação para estudar a Teoria da Complexidade surgiu a partir da leitura do artigo da professora Cláudia Neves "Contributos para a definição de um contexto para o uso da abordagem da complexidade em estudos sobre Administração e Gestão Educacional". As ideias presentes nesse texto trouxeram à memória o livro "Caos, a construção de uma nova ciência", de James Gleik publicado em 1989 pela Gradiva.

Encontrámos, aqui, uma associação entre duas teorias, a Teoria do Caos e a Teoria da Complexidade, e a possibilidade de estudar as ciências sociais à luz deste quadro teórico. O estudo que apresentamos neste artigo foi guiado pela intuição de que esta abordagem teórica apresenta um grande potencial para estudar a área da liderança escolar num contexto concreto. A investigação partiu da análise das perceções das lideranças escolares quanto à presença da Complexidade na sua ação.

Entendemos que a Complexidade é uma característica intrínseca aos sistemas humanos e sociais sendo, por isso, possível estudá-la em qualquer circunstância. No entanto, o momento vivido nas escolas, na sequência da implementação de medidas preventivas da pandemia Covid-19, foi identificado como uma excelente oportunidade para estudar as lideranças num contexto de grande mudança e turbulência.

O momento vivido surgiu de modo inesperado forçando a adoção de medidas e estratégias de modo imediato. Consideramos que este processo exigiu um enorme esforço a todos os agentes escolares e especialmente aos seus líderes, pois foram forçados a lidar com a incerteza e a ampliação de efeitos das suas ações.

Unfortunately, because humans are unused to non-linear thinking, such mental expectations are likely to follow a linear pattern: a small variation in causes is expected to trigger a small variation of outcomes and vice-versa, while disproportionate, unexpected, longer-term effects are disregarded. In the case of Covid-19, school closures have been enforced in most countries, even though the children's role in the community spread of the virus is still widely debated (Bayham & Fenichel, 2020, Mandavili, 2020, Viner et al., 2020).<sup>1</sup> (Angeli & Montefusco, 2020, p. 2)

Consideramos que o pensamento tradicional e linear não se ajusta facilmente ao estudo deste tipo de acontecimentos pelo que considerámos adequado o recurso à matriz teórica da Complexidade para interpretar este fenómeno.

O presente estudo procurou dar resposta a esta questão principal:

*– Na perceção dos seus agentes, que características da complexidade estão associadas à ação da liderança escolar?*

---

<sup>1</sup> Tradução livre do autor: "Infelizmente, porque como os seres humanos não estão habituados ao pensamento não linear, essas expectativas mentais tendem a seguir um padrão linear: o que se espera é que uma pequena variação nas causas desencadeie uma pequena variação nos resultados e vice-versa, enquanto que, efeitos a longo prazo desproporcionais e inesperados, são desvalorizados. No caso da Covid-19, foi imposto o encerramento das escolas na maioria dos países, embora o papel das crianças na disseminação comunitária do vírus ainda seja amplamente debatido (Bayham & Fenichel, 2020, Mandavili, 2020, Viner et al., 2020)".

Estabelecemos ainda como objetivos de investigação:

- Analisar a percepção de características da Complexidade na ação de liderança durante a crise COVID-19;
- Caracterizar o serviço educativo no período de crise COVID-19;
- Explorar as potencialidades da Teoria da Complexidade para a análise da ação da liderança escolar.

A investigação teve, então, como principal objetivo identificar as características da Complexidade associadas à ação das lideranças escolares no contexto particular da implementação do ensino remoto de emergência no contexto da crise Covid-19.

Foi utilizado o quadro teórico da Teoria da Complexidade que é caracterizado por uma visão sistémica, pela noção de que existem fortes ligações e interdependências entre elementos, em que os resultados constituem novos pontos de partida e cada sistema constitui uma parte de outro sistema mais vasto.

A Complexidade ajuda a compreender que, embora as relações entre os elementos possam ser simples, através de processos iterativos, algo novo e extremamente complexo pode emergir num curto período de tempo dando origem à imprevisibilidade e turbulência.

Este estudo enquadra-se no paradigma qualitativo. Entende-se que é o que mais se adequa, pois, o que se pretende conhecer são percepções sobre um acontecimento concreto, incluindo a riqueza dos seus detalhes, que dificilmente é quantificável. O método escolhido foi a recolha de testemunhos através da realização de entrevistas semiestruturadas. Foram entrevistados líderes escolares que desempenharam papéis essenciais nesta dinâmica de mudança.

## **CAOS E ABORDAGEM SISTÉMICA**

A Idade Moderna trouxe consigo gigantescas conquistas para o conhecimento humano. A racionalidade sobrepôs-se ao tradicional misticismo e pensamento religioso construindo-se um corpo de pensamento que encontrou no abstracionismo matemático o instrumento ideal de validação. Newton constitui um exemplo de referência ao condensar na mesma fórmula matemática a lei que atrai uma maçã ao chão ou dos planetas entre si. Demonstrou, deste modo, que as leis da Natureza são válidas em toda a parte, adquirindo um carácter de universalidade. A construção deste valiosíssimo conhecimento científico assenta na separação do fenómeno estudado do seu contexto natural. Estuda-se a causa e o efeito

encontrando um determinismo útil e comprovável através da experimentação. Entretanto, um vasto conjunto de fenômenos escapava a este tipo de abordagem.

Onde o caos começa, a ciência clássica para. Ainda que fosse muito antiga a existência de físicos que se interrogavam sobre as leis do Universo, o mundo continuava a ignorar tudo sobre as turbulências atmosféricas e marítimas, as flutuações das populações nômadas, as oscilações do coração e do cérebro. O lado irregular da natureza, o seu lado descontínuo e errático – constituíram sempre charadas ou, pior, monstruosidades para a ciência. (Gleick, 1989, p. 26)

Para estudar fenômenos como os referidos por James Gleick era necessário ter em conta não apenas a relação de causa e efeito de um determinado fenômeno isolando uma das partes, mas considerar as várias dimensões, os vários elementos e as respectivas relações entre eles. Acreditava-se que, se fosse possível calcular todas as relações entre as partes seria possível conhecer o estado futuro do fenômeno estudado. O conhecimento do futuro estaria apenas dependente desta capacidade de cálculo. Esta seria a verdadeira conquista do determinismo.

Uma área que há muito constituía um desafio era o estudo da meteorologia.

Portanto, a simulação numérica do tempo era um problema com algo de ilegítimo. Contudo, a ocasião era favorável: a previsão meteorológica esperara dois séculos por uma máquina que pudesse repetir milhares de cálculos uma vez e outra. Só um computador podia fundamentar a promessa Newtoniana de que o mundo seguia um padrão determinista, regido por leis como os planetas, previsível como o eram os eclipses e as marés. (Gleick, 1989, p. 38)

Foi a crença neste determinismo que levou Edward Lorenz a recorrer ao cálculo computacional para criar um modelo simplificado da meteorologia terrestre e, assim, poder conhecer o estado do tempo futuro. O que aconteceu foi algo inesperado.

O que aconteceu é que, uma vez que as medições nunca são precisas e eram arredondadas, estas pequenas diferenças entre a realidade e a medição faziam com que as previsões fossem sendo cada vez mais dispares até se tornarem inúteis. Desta forma, Lorenz descobriu que um modelo deste tipo seria incapaz de prever o tempo a longo prazo. (Silva, C. 2022, p. 11).

Esta constatação ficou conhecida como “efeito borboleta”, ou dependência sensível das condições iniciais, e constitui um dos mais conhecidos princípios associados ao Caos. Deste modo, sabemos que o recurso a este tipo de abordagem permite estabelecer previsões, mas que vão perdendo o seu rigor a longo prazo.

A grande inovação que a Teoria do Caos introduziu foi o estudo de fenômenos agregados considerando o sistema em que ocorrem. Já não estamos a lidar com factos isolados, mas com todos os elementos de um sistema e as suas relações. Além disso, introduz-se um novo processo de cálculo, já conhecido anteriormente, mas fora do alcance da ciência devido à impraticabilidade da repetição da enormidade de cálculos necessários que, entretanto, a computação veio permitir. Deste modo tornou-se possível a iteração de cálculos e a observação de efeitos inesperados.

A ciência adquire, assim, duas novas metodologias para o seu arsenal: a abordagem sistémica e a modelação computacional.

## **ORIGEM DA COMPLEXIDADE**

Como vimos no caso da previsão meteorológica do tempo, apesar de todas as leis que serviram de base ao modelo matemático de Lorenz serem deterministas, os resultados encontrados são desproporcionais e inesperados. O que acontece é que a complexidade pode ser originada a partir de interações simples entre elementos, mas que contribuem para a emergência da complexidade à escala do sistema.

Podemos recorrer ao jogo da vida de John Conway para ilustrar o que queremos dizer.

Este jogo, apresentado por Martin Gardner num famoso artigo da revista Nature (Gardner, 1970), constitui uma simulação que parte de uma matriz bidimensional de células que podem assumir dois estados: ativo ou inativo. Para se iniciar este jogo deverá ser definida uma distribuição inicial de células ativas a partir das quais se aplicam, de uma só vez, determinadas regras. O resultado global desta transformação constitui uma nova "geração". O estado de cada uma destas células na "geração" seguinte depende do estado das oito células circundantes. Uma célula adquire o seu estado de acordo com as seguintes regras, inspiradas pelos eventos essenciais da vida.

- Ativa (sobrevivência), se na vizinhança se encontrarem duas ou três células ativas.
- Inativa (morte), se na vizinhança se encontrarem mais de quatro células ativas (sobrepopulação), se não existirem células ativas ou apenas uma (isolamento).
- Ativa (nascimento), se na vizinhança de uma célula inativa se encontrarem precisamente três células ativas.

Este processo simples de simulação ficou conhecido por "cellular automata". Ao fim de algumas gerações, todos os agentes poderão ficar inativos (extinção) ou poderão

evoluir permanentemente. Pelo caminho, os padrões evoluem e transformam-se de forma dinâmica e inesperada. (Silva, C. 2022)

Este processo de simulação dá origem a processos evolutivos cujos estados futuros são imprevisíveis através da simples intuição.

O conhecimento dos estados futuros deste tipo de sistemas apenas é possível executando a própria simulação. Tem-se demonstrado não ser possível encontrar um processo mais simples do que a própria simulação para conhecer a respetiva evolução.

Constatamos, assim, que a Complexidade pode ter origem em regras simples.

É com o objetivo de explorar situações como as descritas até aqui que surge um corpo científico a que se tem chamado de Teoria da Complexidade. O Caos e a Complexidade procuram estudar sistemas e a sua evolução ao longo do tempo.

Collectively known as dynamical systems theory or nonlinear dynamics, neither chaos nor complexity theory is a theory in the ordinary sense of the word. Neither attempts to explain a specific phenomenon. Rather, each is a collection of mathematical and computer models and empirical techniques aimed at understanding the way in which systems change through time.<sup>2</sup> (Warren, 2013, p. 1)

Quando falamos em Complexidade falamos de uma complexidade estruturada que vai além do conceito comumente aceite. Esta “complexidade” possui, como veremos mais adiante, uma determinada estrutura e características que foram sendo esclarecidas ao longo dos tempos.

An initial understanding of ‘complexity’ can be achieved by distinguishing between the terms ‘complicated’ and ‘complex’ (Cilliers, 1998). An object is merely complicated if it can be completely described in terms of its individual components. An entity is complex when the interactions among its constituent parts are such that it cannot be fully understood simply by describing its components. Further, in complicated systems, the components merely interconnect, whilst in complex systems, the components interact

---

<sup>2</sup> Tradução livre do autor: Conhecida globalmente como teoria dos sistemas dinâmicos ou dinâmica não linear, nem o caos nem a teoria da complexidade são uma teoria no sentido comum da palavra. Nenhuma tenta explicar um fenómeno específico. Em vez disso, cada uma é constituída por um conjunto de modelos matemáticos, técnicas empíricas e modelos informáticos destinadas a compreender a forma como os sistemas mudam ao longo do tempo.

and are changed by those interactions.<sup>3</sup> (Hawkins & James, 2017, p. 2)

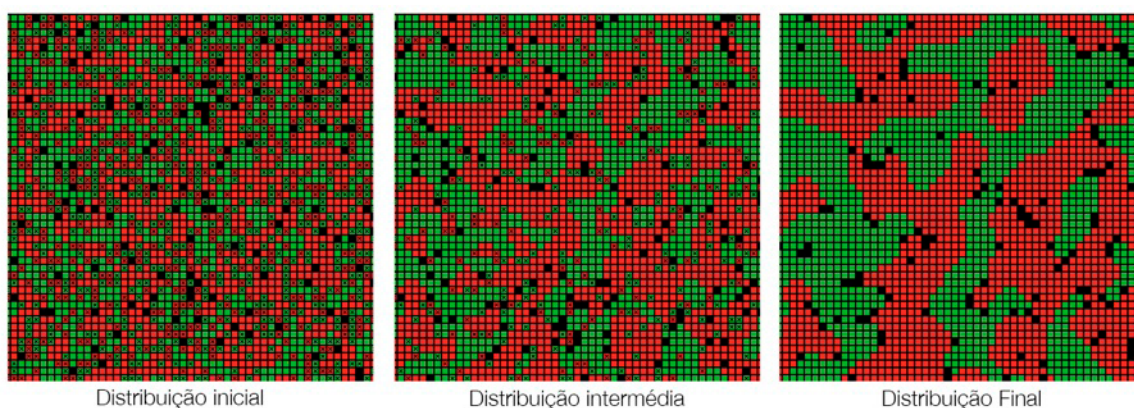
Portanto, esta primeira distinção é essencial. A Complexidade ocorre quando procuramos conhecer um sistema, os seus elementos, as respetivas dinâmicas e a sua evolução no tempo.

A complexidade é caracterizada pelo facto de poderem ocorrer fenómenos de emergência e auto-organização. A partir da interação local entre elementos, podem surgir propriedades de nível superior que passam a caracterizar o sistema. Como exemplo referimos a emergência do fenómeno de segregação, ao nível global do sistema, a partir da auto-organização que ocorre a nível local, a partir da aplicação de regras simples.

A typical observation is the self-organisation in patterns. A famous model, called the Schelling model of segregation dynamics (...), simulates two kinds of agents that have one parameter: the extent to which they want to live close to an agent of the same type.

And, in case they are not satisfied, they would move to empty areas.<sup>4</sup> (Stauffer, 2018, p. 8)

A partir da interação entre dois tipos de agentes (vermelhos e verdes), após várias iterações, surgem associados pela sua semelhança. Constatamos, aqui, que a propriedade que emerge de segregação surge em resultado do que acontece a nível local, mas que lhe é superior e, de certa forma, imprevisível e não determinista.



**Figura 1** - Níveis de distribuição (Adaptado de Stauffer 2018, p. 8)

<sup>3</sup> Tradução livre do autor: "Um entendimento inicial de 'complexidade' pode ser alcançado através da distinção entre os termos 'complicado' e 'complexo' (Cilliers, 1998). Um objeto é meramente complicado se puder ser completamente descrito através dos seus componentes individuais. Uma entidade é complexa quando as interações entre as partes que a constituem são de tal ordem que não pode ser totalmente compreendida simplesmente pela descrição dos seus componentes. Além disso, nos sistemas complicados, os componentes apenas estão interligados, enquanto que em sistemas complexos, os componentes interagem e transformam-se por essas interações".

<sup>4</sup> Tradução livre do autor: Uma observação típica é a auto-organização em padrões. Um famoso modelo, denominado modelo de dinâmicas de segregação de Schelling (...), simula dois tipos de agentes que têm um parâmetro: até que ponto querem viver perto de um agente do mesmo tipo. E, caso não estejam satisfeitos, mudam-se para áreas vazias.

A partir da constatação de características como as que apresentámos até aqui no domínio do Caos e da Complexidade "o impulso é para reconhecer imediatamente as semelhanças que têm com os fenómenos Naturais. Em consequência, podemos levantar esta questão: Se a complexidade pode ser originada por estes processos, funcionará a Natureza segundo princípios similares? (Silva, C. 2022, p. 25)."

A resposta a esta questão é dada, de certa forma, por Hawkins & James (2017: 2) que vai ainda mais além especificando não apenas que estamos a lidar com sistemas complexos, mas com sistemas humanos e sociais específicos.

Our interest here is in complex human systems (Mittleton-Kelly and Davy, 2013) that have been imaged in various ways. Weick (1976) did so using the notion of loose coupling and, more recently, others have modelled such systems as: complex adaptive systems (Gell-Mann, 1994); complex responsive systems (Stacey, 2011); and complex evolving systems (Mittleton-Kelly and Davy, 2013).<sup>5</sup> (Hawkins & James, 2017, p. 2)

É esta uma das potencialidades mais significativas da Teoria da Complexidade: o facto dos seus princípios poderem ser alargados ao estudo de sistemas vivos e especialmente aos sistemas humanos e sociais.

Neste sentido, os fenómenos vivos são entendidos enquanto

"...fenómenos onde interagem múltiplos fatores, onde se combinam princípios de regulação e de desequilíbrio, onde se misturam contingência e determinismo, criação e destruição, ordem e desordem, onde proliferam sistemas com uma arquitetura cada vez mais elaborada" (Donnadieu e Karsky 2005, p. 18).

A partir desta noção depreendemos que a complexidade de um sistema vivo tem tendência para aumentar, através de uma organização complexificante. Esta característica é própria dos sistemas vivos e, conseqüentemente, dos sistemas sociais e humanos. (Neves, C. 2018, p. 3)

As escolas constituem um destes sistemas humanos e sociais em que a complexidade se manifesta e que merecem uma atenção especial.

To recap, the complexity of schools, in a colloquial sense, is self-evident to those who have direct experience of them. However, in a theoretical sense, that complexity has

---

<sup>5</sup> Tradução livre do autor: O nosso interesse aqui é em sistemas humanos complexos (Mittleton-Kelly e Davy, 2013) que foram representados de várias formas. Weick (1976) fê-lo usando a noção "combinação livre" (loose coupling) e, mais recentemente, outros autores criaram modelos para estes sistemas como: sistemas adaptativos complexos (Gell-Mann, 1994); sistemas reativos complexos (Stacey, 2011); e sistemas complexos evolutivos (Mittleton-Kelly e Davy, 2013).

not been fully analysed, nor does complexity have the central/foundational place it merits in the analysis of schools as institutions or school leadership and management.<sup>6</sup> (Hawkins & James, 2017, p. 15)

Concordamos que o estudo dos sistemas educativos, nos quais se incluem as escolas, inspirada na visão da Complexidade merece uma atenção especial e particularmente quando se procura estudar a liderança exercida nestes contextos.

## **COMPLEXIDADE ESTRUTURADA**

O conceito de Complexidade pode ser entendido de um modo mais concreto se o afastarmos da ideia que dele se tem a partir do senso comum. Vai muito além da já referida distinção entre complexo e complicado. A Complexidade, neste contexto, é caracterizada por determinadas condições e possui algumas dimensões recorrentemente observadas e cuja identificação se encontra, de algum modo, consolidada. Não queremos com isto dizer que a Teoria da Complexidade se encontra completamente delimitada tanto na sua metodologia como na definição dos seus campos de estudo.

Complexity theory comprises several views and interpretations (Edmonds, 1999); it is not a unitary, monolithic, fully fledged theory on which there is academic consensus (Sawyer, 2005: 10–26). Rather there are complexity theories. CT is still developing and clarifying its central tenets, paradigmatic principles, applications, derivatives, methodologies, foci and coherence. CT is a nascent, emergent science.<sup>7</sup> (Morrisson, K., 2010, p. 375)

Apesar da diversidade e permanente desenvolvimento que caracterizam os estudos no campo da Complexidade, reconhecem-se muitos progressos realizados. É possível, assim, a identificação das dimensões que caracterizam a estrutura da complexidade a que nos referimos. Características como a auto-organização ou a emergência são apenas dois exemplos a que já nos referimos.

Assim, consideramos que estamos a lidar com a Complexidade quando lidamos com sistemas complexos. Um sistema deste tipo é caracterizado por um grande, mas não

---

<sup>6</sup> Tradução livre do autor: "Recapitulando, a complexidade das escolas, num sentido coloquial, é autoevidente para os que delas têm uma experiência direta. No entanto, cientificamente, essa complexidade não foi completamente analisada, nem a complexidade assume o lugar central/fundacional que merece na análise das escolas como instituições ou da liderança e gestão escolar".

<sup>7</sup> Tradução livre do autor: "A teoria da complexidade inclui vários pontos de vista e interpretações (Edmonds, 1999); não é uma teoria unitária, monolítica e completamente desenvolvida sobre a qual existe consenso académico (Sawyer, 2005: 10-26). Em vez disso, existem teorias da complexidade. A TC ainda se encontra em desenvolvimento e a clarificar os seus princípios centrais, princípios paradigmáticos, aplicações, derivações, metodologias, focos e coerência. A TC é uma ciência nascente e emergente".

infinito, número de partes que interagem entre si e que evoluem ao longo do tempo. Estas interações, que podem ser simples e deterministas, ocorrem a nível local entre os elementos (*micro-level*), mas podem dar origem a propriedades globais (*macro-level*) que passam a caracterizar o sistema. A evolução do sistema processa-se através da iteração das ações em que cada novo estado, ou geração, acontece através da incorporação do estado anterior. Podemos então estabelecer um conjunto de condições para a Complexidade.

**Quadro 1** - Condições para a complexidade

<b>NUMEROSIDADE</b>	Existência de um grande, mas não infinito, número de partes desde partículas a agentes
<b>DIVERSIDADE</b>	Existência de diferenças entre as partes
<b>DIMENSIONALIDADE</b>	As diferenças entre as partes existem em várias dimensões
<b>CONNECTIVIDADE</b>	As partes agem, interagem e adaptam-se através de redes. Transferência de significados (Semiótica)
<b>FRONTEIRA INDEFINIDA</b>	Os limites do sistema não possuem uma fronteira definida (perímetro infinito numa área finita)

(Baseado em: Silva, N., 2016, p. 15; Ladyman & Wiesner, 2019, p. 3; Stauffer, 2018, p. 4-11; Biesta, 2015, p. 204; Neves, C., 2021, p. 22).

Tendo em conta o dinamismo, a evolução de um sistema Complexo, podemos observar um conjunto de efeitos da Complexidade.

## Quadro 2 - Efeitos da complexidade

<b>NÃO LINEARIDADE</b>	A dinâmica entre as partes dá origem a efeitos desproporcionais que podem ser caóticos imprevisíveis e contra intuitivos. Através de processos de retroalimentação, recursividade (feedback) os resultados constituírem novos pontos de partida para as ações seguintes o que pode gerar a ampliação exponencial de determinados efeitos (efeito borboleta)
<b>AGENTES CENTRAIS</b>	Devido a ciclos fechados de reforço certos elementos adquirem uma centralidade e importância extrema
<b>AUTO-ORGANIZAÇÃO</b>	Capacidade de se gerarem, a partir das interações locais entre os diferentes elementos, padrões estruturantes do sistema
<b>ADAPTAÇÃO</b>	Capacidade autónoma de adaptação dos elementos ao meio e com capacidade de gerar a adaptação de todo o sistema
<b>EMERGÊNCIA</b>	Trata-se da possibilidade de, a partir das interações locais entre elementos, surgirem novas propriedades de todo o sistema (a funcionalidade do sistema é superior ou inferior à soma das funcionalidades das partes)
<b>ENCAPSULAMENTO</b>	Os sistemas não existem isoladamente, encontram-se inseridos em sistemas mais latos existindo neles como uma parte ( <i>Nestedness</i> )
<b>INSTABILIDADE</b>	Transformação temporal com existência de períodos de ordem e estabilidade e outros de desordem e caos devido a processos internos ou externos ( <i>Edge of Chaos</i> )
<b>MODULARIDADE</b>	Nenhuma parte possui toda a informação sobre o sistema, daí a necessidade de busca de significado ( <i>semiótica</i> ), mas está mais ou menos apta a regenerar o todo
<b>CONTROLO DISTRIBUÍDO</b>	Não é possível controlar todo o sistema a partir apenas de uma só parte
<b>PONTOS DE VIRAGEM (Transição de fase)</b>	Existência de pontos limite que dão origem a mudanças abruptas (mudanças de regime de funcionamento)

(Baseado em: Silva, N., 2016, p. 15; Ladyman & Wiesner, 2019, p. 3; Stauffer, 2018, p. 4-11; Biesta, 2015, p. 204; Neves, C., 2021, p. 22)

## METODOLOGIA

Quanto a aspetos metodológicos, podemos identificar duas grandes áreas que permitem o recurso à Teoria da Complexidade: uma matemática e computacional e outra metafórica

e interpretativa. Podemos entender que estas metodologias constituem conjuntos de ferramentas que podem contribuir para estudar, de um modo inovador, problemas concretos do mundo físico, biológico ou social.

Complexity theories typically are applied in one of two ways (Hudson, 2000). In the social sciences, emphasis is placed on the metaphorical or conceptual application of complexity theory, whereas in the physical sciences the mathematical application of complexity theories is emphasized. Similarly, Chettiparamb (2006) notes that there is "a quantitative stream concerned with modeling-related issues and a nonquantitative stream concerned more with qualitative aspects".<sup>8</sup> (Giddings & Sanger, 2012, p. 1)

Uma das técnicas de estudo matemática e computacional é a *Agent-based modeling (ABM)*. Trata-se da criação de modelos computacionais de simulação, construídos a partir de elementos aos quais são atribuídas determinadas características e cujas interações são analisadas ao longo do tempo. Estes estudos permitem realizar previsões sobre o estado futuro do sistema que é simulado.

Quanto à abordagem metafórica ela pode ser utilizada em determinadas circunstâncias reconhecendo a estrutura da Complexidade e aplicando-a a um contexto em que a computação ou a matemática não se revelam os instrumentos mais adequados ou acessíveis. "*Because many social work students are math-phobic (Forte, 1995), this note focuses on students' ability to understand and apply these concepts to practice by using them as metaphors rather than as the mathematical basis of complexity-related concepts*". (Giddings & Sanger, 2012, p. 2)

Foi precisamente esta abordagem metafórica que foi utilizada na investigação que apresentamos neste artigo e que estudou o processo educativo ocorrido na sequência do encerramento das escolas em consequência dos dois períodos de confinamento decretados como medida preventiva da doença Covid-19.

---

<sup>8</sup> Tradução livre do autor: As teorias da complexidade são normalmente aplicadas de duas maneiras (Hudson, 2000). Nas ciências sociais, a ênfase é colocada na aplicação metafórica ou conceptual da teoria da complexidade, enquanto que nas ciências físicas se destaca a aplicação matemática das teorias da complexidade. Da mesma forma, Chettiparamb (2006) observa que há "uma corrente quantitativa preocupada com questões relacionadas à modelação e uma corrente não quantitativa preocupada mais com aspetos qualitativos".

**Quadro 3** - Períodos de encerramento das escolas

	INÍCIO	FIM
<b>1.º Confinamento</b>	12 de março 2020	Final do 3.º período
<b>2.º confinamento</b>	21 de janeiro de 2021 (atividades letivas à distância retomadas 15 dias após encerramento das escolas)	1.º ciclo, 15 de março de 2021; 2.º e 3.º ciclos, 5 de abril de 2021, ensinos secundário e superior, 19 de abril de 2021

(Fontes: Portal do Governo de Portugal <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/> [25 de outubro de 2021], Jornal de Notícias, <https://www.jn.pt/nacional/cronologia-dos-principais-acontecimentos-de-um-ano-de-covid-em-portugal-13400044.html> [25 de outubro de 2021], Ensino magazine <https://www.ensino.eu/ensino-magazine/escola/2021/regresso-a-escola-segunda-feira/#> [25 de outubro de 2021])

O que se analisou foi a continuidade do funcionamento da escola à luz da matriz teórica da Complexidade.

A investigação enquadra-se no paradigma qualitativo pois seria de extrema dificuldade quantificar a observação da complexidade na ação das lideranças. O que pretendemos conhecer foram percepções através de um processo descritivo.

- Foi selecionada a metodologia de estudo de caso por se considerar que permite conhecer a particularidade do tema e o seu carácter único.
- Considerando as características e intencionalidade do estudo selecionámos como método de recolha de dados a entrevista semiestruturada que permitiu recolher a informação necessária e aceder livremente às percepções dos vários intervenientes.
- O método de tratamento e análise dos dados recorreu à análise de conteúdo. A escolha justifica-se, pois, o que está em causa é uma investigação fenomenológica em que se busca o sentido e se “trabalha também com o que se apresenta significativo e relevante no contexto, no qual a percepção e a manifestação ocorrem” (Bicudo *apud* Simão et. Al., 2000, p. 71). Concretamente, o estudo analisou as percepções das lideranças escolares que se manifestaram no decorrer do processo educativo em confinamento no contexto da pandemia COVID-19.

Inicialmente considerámos entrevistar os diretores dos quatro agrupamentos de escolas selecionados da região centro. Depois de realizadas as primeiras entrevistas tornou-se notória a importância que os diretores de turma tiveram neste contexto de ensino remoto. Esta constatação levou-nos a incluir os respetivos coordenadores. Foram, assim, realizadas oito entrevistas ao diretor e a um coordenador de diretores de turma de cada um dos quatro contextos estudados.

Foi escolhido o final do ano letivo, logo após o fim do segundo confinamento, para a realização das entrevistas por se entender que seria o momento mais adequado à recolha das perceções sobre o processo vivido.

## CONCLUSÕES

As principais conclusões que encontramos prendem-se com duas dimensões. A primeira, que é central a este estudo, confirma a presença de características da complexidade. A segunda, está associada à caracterização do processo de ensino em confinamento. Tendo em conta a informação recolhida, verificámos que as características da complexidade (Quadros 1 e 2), sintetizadas a partir da revisão da literatura estão presentes no processo estudado.

Existia inicialmente o receio de que se encontrasse alguma dificuldade nesta verificação uma vez que teria de ser realizada indiretamente a partir das perceções. O que aconteceu foi que, com a clarificação de todos os conceitos, constituímos um mapa que nos permitiu estruturar a interpretação dos resultados encontrando para cada uma das características as perceções correspondentes.

A interpretação das entrevistas permitiu-nos concluir que, globalmente, existiu a perceção, por parte das lideranças escolares, de que estavam a lidar com um fenómeno complexo.

Como exemplo da perceção de uma destas características, a instabilidade, apresentamos o seguinte testemunho.

As primeiras reacções foram de pânico. Pode dizer-se que as pessoas puseram as mãos na cabeça. Era tudo muito novo e estamos aqui a falar do ensino remoto. Como é que nós vamos fazer isto? O que é que eu tenho à minha disposição? O que é que eu preciso de fazer? O que eu preciso de aprender para implementar?

(Coordenador de diretores de turma do 3.º agrupamento de escolas estudado)

Neste caso, em resultado da instabilidade, surgiu alguma ansiedade.

Podemos dar um segundo exemplo da presença de outra característica, o controlo distribuído, através de outro testemunho.

Como é que considero a liderança? Caracterizo-a como mantendo-se como estruturando-se e sendo crucial neste aspeto. Mas é através de um espírito de equipa. (...) Sempre com vontade por parte de todos os agentes. Porque, de outra forma, quando nós pretendemos algo e do outro lado as coisas não funcionam, nada funciona. Mas a liderança, penso eu, só existe quando há espírito de equipa. Quando

o trabalho se desenvolve entre todos. De outro modo, não haverá liderança.

(Coordenador de diretores de turma, 1.º agrupamento de escolas estudado)

Aqui constatamos a perceção da interdependência da ação da liderança como um sinal de controlo distribuído.

Quanto à caracterização do processo de ensino em contexto de pandemia, foi possível identificar um conjunto de aspetos que consideramos mais relevantes nomeadamente:

- No início da implementação do ensino remoto de emergência assistiu-se a um momento de ansiedade;
- O papel dos diretores de turma foi importante na organização do ensino remoto;
- Houve o recurso às câmaras municipais e juntas de freguesia para encontrar soluções técnicas que permitissem a comunicação bem como o transporte de documentos impressos em casos em que não havia computadores e acesso à rede;
- Sentiram-se maiores dificuldades nos alunos mais novos;
- Considera-se que as decisões tomadas nas reuniões podem, nalguns casos, ser superficiais e pouco debatidas devido às características da comunicação digital. Por outro lado, existe maior abundância de comunicação;
- Verificou-se uma atitude proativa de autoformação por parte dos docentes;
- A estrutura da escola manteve-se mesmo sem o edifício físico;
- Houve a incorporação do ambiente da casa dos alunos no processo de ensino;
- Valorizou-se a comunicação e a partilha;
- O processo educativo e o bom funcionamento das instituições dependeram fortemente do recurso às tecnologias de comunicação digital.

Uma outra conclusão a que chegámos foi o reconhecimento de que os conceitos chave da Teoria da Complexidade, se revelam de muita utilidade para compreender as escolas. Através desta matriz é possível reconhecer momentos chave e processos dinâmicos que podem servir de apoio à tomada de decisão das lideranças escolares.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A grande lição que a Teoria do Caos nos oferece, e que a Teoria da Complexidade

prolonga é que, embora as regras com que os sistemas funcionam possam ser simples e deterministas, a repetição e a inclusão sucessiva dos resultados que se vão obtendo a cada geração, conduzem a resultados inesperados, incertos e desproporcionais. A crise Covid-19 obedece a estes princípios e constituiu um evento disruptivo. No entanto, encontramos no passado muitos destes momentos e certamente os iremos encontrar no futuro. Estando no centro da turbulência que caracteriza uma crise é difícil encontrar âncoras que permitam agir adequadamente.

Torna-se, por isso, importante valorizar este quadro teórico.

Após a realização deste estudo encontrámos outras possíveis orientações que a investigação nesta área pode tomar.

Reconhece-se, cada vez mais, a relevância das técnicas de *Agent-based modeling* para apoiar as decisões políticas. Seria interessante aplicá-las na área da educação e, especialmente, da liderança escolar.

Pensamos também que, tendo em conta o manancial de informação que é gerado digitalmente no ambiente escolar, seria interessante promover o estudo de redes para compreensão dos sistemas escolares.

Além destas possibilidades, consideramos que a abordagem metafórica da complexidade é uma área que pode contribuir para a compreensão da liderança escolar e para apoiar a tomada de decisões.

Consideramos que este estudo, que partiu do quadro teórico da Teoria da Complexidade, ao debruçar-se sobre um período muito específico e fora do comum, a crise Covid 19 nas escolas, contribuiu para a sua compreensão e constitui um documento de registo do que aconteceu.

## **BIBLIOGRAFIA**

Angeli, F. & Montefusco, A. (2020). Sensemaking and learning during the Covid-19 pandemic: A complex adaptive systems perspective on policy decision-making. *World Dev.* 2020 Dec; 136: 105106. Published online 2020 Aug 2. doi:10.1016/j.worlddev.2020.105106

Biesta, Gert (2015). *Improving education through research? From effectiveness, causality and technology to purpose, complexity and culture*. Sage Publishing. <https://doi.org/10.1177/1478210315613900> [4 de setembro de 2021]

Gardner, M (1970). Mathematical games – The fantastic combinations of John Conway's new solitaire game "life". <https://web.stanford.edu/class/sts145/Library/life.pdf> [26 de outubro de 2021]

Giddings & Sanger (2012). *A Simple Approach to Complexity Theory*. In Journal of social work education, junho 2012. <https://www.researchgate.net/publication/225089053> [28 de fevereiro de 2020]

Gleick, J. (1989). *Caos, a construção de uma nova ciência*. Gradiva, Publicações Lda.

Hawkins & James, (2017). Developing a perspective on schools as complex, evolving, loosely linking systems. Sage Publishing. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1741143217711192> [8 de abril de 2022]

Ladyman & Weisner (2019). Measuring complexity. <https://www.researchgate.net/publication/336319050> [9 de maio de 2021]

Morrison, K. (2010). *Complexity Theory, School Leadership and Management: Questions for Theory and Practice*. Sage Publishing. <https://www.researchgate.net/publication/258135337> [4 de setembro de 2021]

Neves, C. (2018). Contributos para a definição de um contexto para o uso da abordagem da complexidade em estudos sobre Administração e Gestão Educacional. *Investigação, Educação e Desenvolvimento: Revisitar o Pensamento de Teresa Ambrósio*. Edições Colibri.

Neves, C. (2021). Explorando as potencialidades da complexidade para o estudo das políticas públicas em educação: o exemplo da união europeia. In *RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v. 25, n. 1, p. 19-37, jan./abr. 2021. <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i1.13804> [20 de agosto de 2021]

Silva, C. (2022). *Características da teoria da complexidade na ação das lideranças escolares: estudo do processo educativo em quatro agrupamentos de escolas da região centro durante a crise Covid-19*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/11906> [13 de setembro 2023]

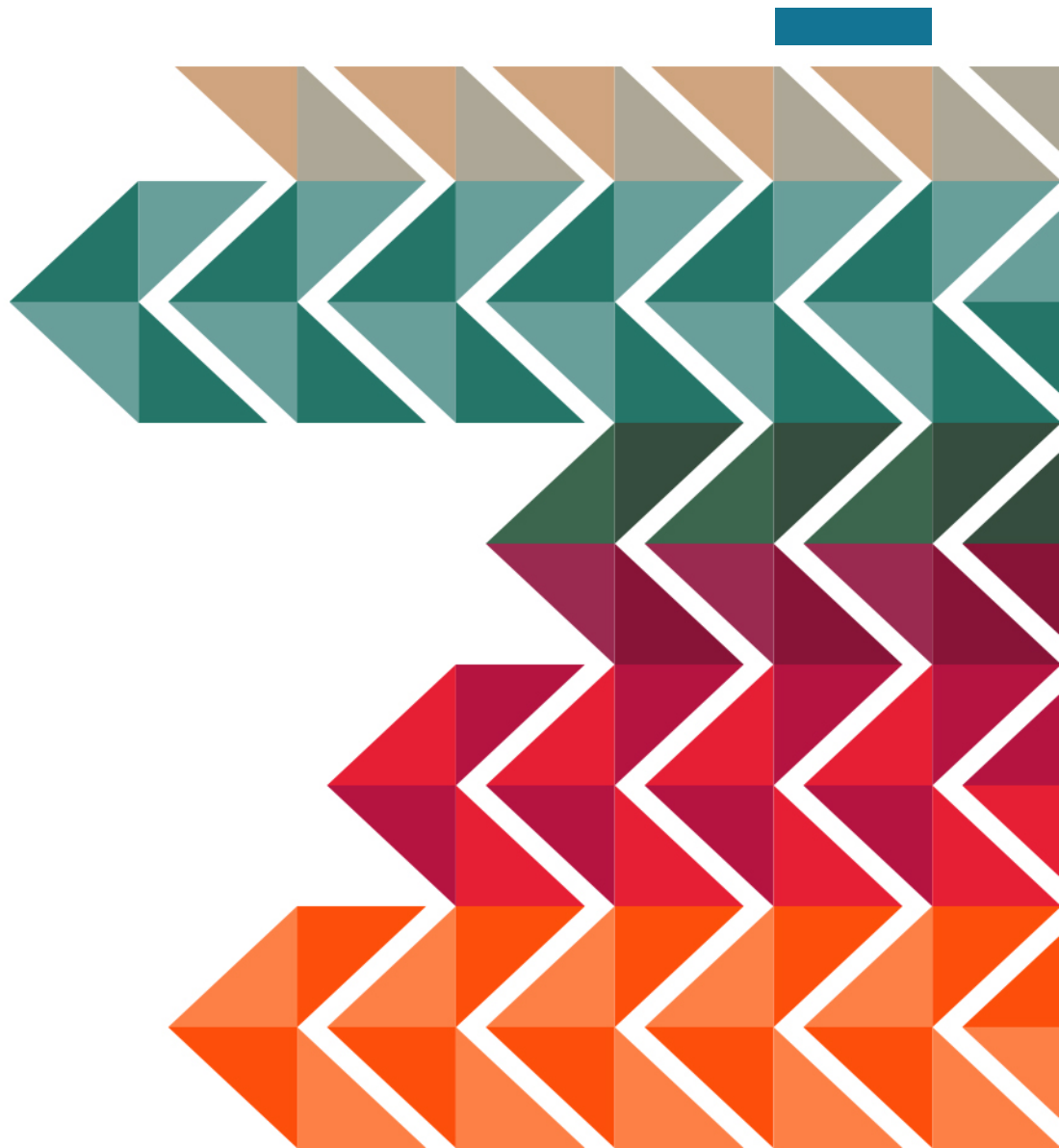
Silva, N. (2016). *Escolas Complexidade e Estratégias de Liderança*. Universidade Aberta <http://hdl.handle.net/10400.2/6270> [6 de maio de 2020 ]

Simão et Al. (2005). O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. In *Organizações Rurais & Agroindustriais* v. 7, n. 1, p. 70-81 <https://www.researchgate.net/publication/278001718> [28 de setembro de 2020]

Stauffer, M. (2018). An Introduction to Complexity Science for Social Sciences. <https://eageneva.org/blog/2018/10/18/an-introduction-to-complexity-science-for-social-sciences> [4 de setembro de 2021]

Warren, K. (2013). Chaos Theory and Complexity Theory. *Encyclopedia of Social Work*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199975839.013.45> [4 de setembro de 2021]

# CAPÍTULO 9





# SER PELAS ARTES: CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO PELA ARTE E A MUDANÇA DO CLIMA ORGANIZACIONAL

**Simão Matos** [Mobilidade Estatutária na Escola Europeia de Alicante, Espanha]  
ORCID: [0009-0002-0801-6990](https://orcid.org/0009-0002-0801-6990)

**Ana Patrícia Almeida** [Universidade Aberta]  
ORCID: [0000-0001-5242-8285](https://orcid.org/0000-0001-5242-8285)

**Cláudia Neves** [Universidade Aberta]  
ORCID: [0000-0002-8175-4749](https://orcid.org/0000-0002-8175-4749)

## RESUMO

Este artigo resulta de um estudo que teve como finalidade entender a importância do clima organizacional no cumprimento da missão da escola, e aferir se o reforço da educação pelas artes, materializada através de um programa de expressão artística e emocional pode contribuir de forma positiva para a melhoria do clima organizacional. Com este objetivo foi estruturado um programa de expressão artística e emocional, que aplicado a um grupo de alunos entre os 15 e 17 anos de idade, durante o período de um ano letivo. Foram recolhidos dados, através da aplicação de testes aos alunos em diferentes momentos do estudo, de relatórios individuais a partir da sua experiência vivencial e dos registos de observação relativos à implementação semanal do programa. Este trabalho incidiu sobre a Escola Europeia de Alicante, onde a multiculturalidade dos seus alunos está muito presente, uma vez que são provenientes de diversos países. A análise dos dados indicou existir uma tendência junto dos alunos que vivenciaram o programa para se sentirem melhor na escola, o que poderá resultar numa influência positiva na perceção que eles mesmos passarão a ter sobre o clima de escola.

**Palavras-chave:** Arte e educação, emoção, criatividade, liderança, clima e cultura organizacional

## INTRODUÇÃO

A escola configura-se como um espaço privilegiado onde ocorrem constantemente um conjunto de experiências partilhadas. Se existem diferenças que fazem dos seus intervenientes seres únicos, então os mesmos, enquanto elementos ativos dessa dinâmica, certamente irão gerar um clima e cultura organizacional que fazem das escolas, também elas, espaços

singulares. Segundo Silva (2010) os alunos e professores são os elementos basilares da escola, sendo que esta tem como objetivo provocar mudanças de comportamento dos alunos como resultados da ação dos professores.

Ainda que a escola desempenhe um papel relevante na educação, esta não é um agente único, portanto, a ação educativa deverá desenrolar-se através da complementaridade com os restantes agentes de elevada influência social. Na escola confluem um conjunto de elementos indispensáveis para que o processo educativo ocorra, entre os quais se destacam os diferentes espaços físicos, dotados de recursos específicos. No entanto, neles, interatuam com os alunos diversos recursos humanos especializados, com particularidades diversas.

Sendo a escola um lugar privilegiado de educação generalizada, não podemos esquecer que ela mesma é provida de diversas dimensões específicas que giram em torno de uma organização que possibilita a todos os seus atores interagirem de uma maneira sistematizada, criarem as suas rotinas, preferencialmente numa interação positiva em torno de um objetivo comum entre todos os envolvidos. É a partir dessas mesmas rotinas que gostaríamos de seguir com a nossa abordagem pois, embora o termo carregue consigo uma certa ideia de estabilidade, não nos parece ser assim tão linear, uma vez que elas transportarão consigo um conjunto de indicadores que vão definir a identidade da escola. As rotinas não só se centram na transmissão de valores, conhecimentos e competências, mas também transportam o peso importante que é o de proporcionar um desenvolvimento pessoal que permita aos jovens integrarem-se na sociedade, dotados de habilitações para criarem a sua própria autonomia, com um espírito crítico e uma capacidade de decisão que lhes permita uma integração positiva. É neste contexto, o da observação de rotinas, ou na consciência de que elas existem efetivamente na escola como uma instituição dotada de uma organização específica, que nos parece profícuo explorar os temas de clima e cultura organizacional, uma vez que esses indicadores são altamente influenciadores das premissas de desenvolvimento supracitadas.

Partiremos do princípio de que todas as escolas têm uma liderança, uma cultura e clima organizacional característicos. Todos estes conceitos têm à sua volta uma complexa formulação de teorias, nem todas em sintonia, mas que permitem uma reflexão sustentada que se vai construindo ao longo da exploração. Sabemos que o líder, com as suas características específicas, pretende liderar, com o seu método e estilo específicos, uma escola, com uma cultura e organização específicas, no sentido de obter melhores resultados do que resulta do processo de ensino e aprendizagem. Como podemos retirar desta curta constatação, o presente artigo pretende entender um pouco melhor cada uma dessas especificidades, as quais serão interpretadas e fundamentadas com bibliografia específica,

privilegiando as artes, criatividade e emoção, como possíveis aliados na melhoria da cultura e clima organizacional da escola e como dimensões a serem valorizadas pela direção das organizações educativas.

A questão inicial que norteou a realização deste estudo foi elaborada da seguinte forma: "De que forma um programa complementar de expressão artística e emocional pode contribuir para a mudança no clima organizacional?"

A partir da formulação acima referida, foi desenhado e implementado um projeto na área da expressão artística, no sentido de, por um lado, podermos analisar uma eventual evolução individual dos envolvidos ao nível da criatividade e gestão emocional, e, por outro, refletirmos como essa experiência pode exercer influência ao nível do clima e cultura organizacional da escola.

O estudo estruturou-se em 3 fases distintas de desenvolvimento: uma primeira que implicou uma incursão pela revisão de literatura nos vários domínios disciplinares em análise; uma segunda que envolveu o desenho e implementação de um projeto de intervenção na área das artes expressivas e uma terceira fase que implicou uma análise compreensiva dos resultados e que permitisse relacionar a relação da existência de um projeto desta natureza, com as mudanças ocorridas ao nível do clima organizacional (quer através dos resultados concretos das observações e registos; quer através das entrevistas realizadas).

## **CLIMA E CULTURA ORGANIZACIONAL**

A escola configura-se como um espaço privilegiado onde ocorrem constantemente um conjunto de experiências partilhadas. No entanto, se existem diferenças que fazem dos seus intervenientes seres únicos, então os mesmos, enquanto elementos ativos dessa dinâmica, certamente irão gerar um clima e cultura organizacional que fazem de cada escola, também ela, um espaço singular.

Como vimos, cada escola desenvolve a sua cultura, uma vez que esta é uma criação social onde confluem sistematicamente a interação entre as pessoas, mas existem, segundo Delgado (1994), determinados aspetos na sua organização que estimulam ou inibem o comportamento dos seus intervenientes, o que, naturalmente, influenciará a sua produtividade. Nesse contexto a cultura de uma escola não deixa de ser dinâmica, apesar de ter grande parte dos seus procedimentos perfeitamente enquadrados, regulamentados e definidos através dos seus órgãos representativos. O mesmo autor elenca, para que tenhamos uma perceção interpretativa mais clara, algumas características da cultura organizacional, onde destacamos o facto de, apesar de cada escola gerar a sua

cultura, esta não estar imune ao facto de coexistirem dentro dela várias subculturas, não garantidamente em sintonia, mas que, tudo junto, constitui-se como um marco de adaptação e desenvolvimento do ecossistema escolar (Delgado, 1994). Interpretando as ideias do autor, entendemos que, na forma como utilizou a conceção de ecossistema, não podemos ignorar a forma como os diferentes atores participam, respeitando um conjunto de valores e características particulares da cultura organizacional da escola, mas que, ao mesmo tempo e pela singularidade de cada um, poderá ser determinante para que essa mesma cultura se vá transformando e sendo redefinida. Daí a ideia de dinamismo que, paradoxalmente, nos parece fazer mais sentido do que a ideia de estabilidade e permanência que o conceito de cultura tende a transmitir. Delgado (1994) ainda faz um reparo bastante pertinente, ao sublinhar que uma organização não funciona (bem ou mal) simplesmente porque está tudo bem regulamentado e porque cada órgão vê bem definida sua competência, o que nos dá a ideia de que a cultura organizacional, tem uma face menos visível, mas que todos percecionem como presente (atractivo ou não).

O trabalho ainda mais recente de Torres (2017), em contexto do debate atual sobre a missão pública da escola, promove uma reflexão sobre a aparente contradição entre os dois polos "mais escola" e "mais escola, estando o primeiro ancorado na ideia de inclusão e justiça social, assim como nos princípios de igualdade de oportunidades, e "melhor escola", e o segundo focado na qualidade dos resultados, na promoção do mérito e da excelência académica. Aliás, em estudos anteriores que se centraram na aferição "do efeito poderoso das culturas de escolas no condicionamento das agendas e prioridades educativas e, correlativamente, no desenvolvimento de aprendizagens e de disposições individuais e coletivas" (Torres, 2017, p. 12), a autora sublinha a forma como as lideranças refletem de forma inequívoca e em alguns casos a pressão existente para a produção de resultados. Torres (2017) continua revelando que, na análise empreendida a quatro escolas, os perfis de liderança evidenciam caminhos diferentes, ora uns mais focados na produção de resultados, outros mais atentos às dimensões da inclusão e outros, ainda, mais comprometidos com a conciliação de ambas as prioridades, de acordo com os vários contextos de interação (professores, famílias, comunidade, administração central, entre outros), estruturantes da própria cultura organizacional de escola. Mas o que nos levou ainda mais a referenciar esta autora e as conclusões do seu estudo, foi o facto de este evidenciar caminhos organizacionais contraditórios entre o desejado, que é uma cultura escolar de excelência, e o caminho percorrido para a atingir.

Nestas preocupações de Torres (2017), encontramos conceitos muito importantes a valorizar nas culturas organizacionais, como a cooperação, criatividade e procura de talento

e capacidades potenciais, e ainda, tal como veremos de seguida, a necessidade de promover e estimular outras dimensões de excelência, nomeadamente a social, artística e cultural.

A escola deve ser perspectivada enquanto configuração cultural que orienta o sentido da escolarização, regulando os seus limites e possibilidades dentro da relativa autonomia de que dispõe revela-se, portanto, um exercício fundamental à construção de novos sentidos e rumos educativos. E é justamente esta folga, de amplitude variável em cada escola, consoante a sua cultura, que pode ser criativamente apropriada pelos atores para transformar os tempos das performances oficiais em tempos de aprendizagens plurais. Um tempo de pedagogias promotoras da diversidade e um espaço onde convivam diferentes tipos de excelências, ampliadas às dimensões sociais, artísticas e culturais. Em suma, uma reinvenção de novas formas de articulação de mais e melhor escola. (Torres, 2017, pp. 478-479)

Se, como acima referimos, a cultura estimula ou inibe as ações dos atores, sejam eles as lideranças, lideranças intermédias, professores, alunos e restante comunidade educativa, há que tomar atenção às dinâmicas que estão presentes no seu funcionamento enquanto organização, de forma a que um maior número de atores se sinta satisfeitos, não só no desempenho dos seus papéis, mas na estimulação do ambiente em que essa cultura organizacional está embebida. É nesse sentido que nos parece oportuno entendermos melhor a ideia de clima organizacional, para assim estabelecer o que há de comum e no que difere da ideia de cultura. Weaver (1986) interpretando as teorias sobre cultura superficial, interna e inconsciente de Hall (1976), recorreu a uma analogia bastante interessante, utilizando a conhecida metáfora do Iceberg, aproveitando as características deste fenómeno natural, que são marcadas por uma parte visível, ou a que está acima da água, outra parte invisível, a que está submersa, e uma parte de transição, sublinhada pelo que se acerca mais da linha de água e que separa as duas partes. Nesse sentido, a cultura é também vista como algo que tem um conjunto de manifestações visíveis, que podem ser observadas e ensinadas de uma forma explícita, mas é fundada numa parte muito mais significativa, no entanto não tão visível, que são os valores, assunções, julgamentos, e tudo o mais que norteia a parte visível, mas que, tendencialmente não é ensinado de forma explícita e direta. Seguimos nós com a analogia ao considerar todo o iceberg como a cultura organizacional da escola, da qual sobressai a parte visível ou o mesmo que dizer clima organizacional. Isto é, os dois conceitos misturam-se, ou melhor, apesar de terem características que os distinguem, não podem ser dissociados.

Depois de entendermos, ainda que de forma superficial, que o clima organizacional da escola é marcado, em grande parte, pelas características preceptivas (ou mais visíveis) da cultura, de seguida aprofundamos um pouco mais algumas das suas perspetivas no sentido de encontrarmos uma ideia mais abrangente.

De acordo com Ferreira, Neves e Caetano (2011), o clima organizacional pode ser abordado segundo quatro perspetivas distintas:

(1) a perspetiva organizacional é considerada uma vertente mais objetiva, uma vez que resulta da perspetiva semelhante de vários indivíduos de uma organização que estão sujeitos aos mesmos fatores organizacionais. Ao ser algo externo aos seres sociais que aí coexistem ou mesmo intrínseco da organização, muito dificilmente será imune a diferentes interpretações pessoais. Por outro lado, como influencia o comportamento dos indivíduos e, segundo os autores, é relativamente estável no tempo, é provável que mais facilmente o clima organizacional influencie o indivíduo do que o indivíduo o clima. O estilo de liderança pode influenciar a perspetiva organizacional do clima se tiver uma clara noção das múltiplas variáveis que o define – entre as quais Campbell et al. (1970) sublinham o grau de autonomia individual, o grau de formalização inerente ao posto de trabalho, o sistema de recompensas materiais ou simbólicas, o grau de consideração e apoio recebido a partir das chefias – e se tiver uma clara perceção do grau de satisfação face à alteração de alguma das variáveis, e como podem reagir os funcionários a essas possibilidades. Nem sempre, a atribuição de melhores recompensas, ou mais responsabilidades, por exemplo, podem resultar em melhor desempenho, uma vez que cada indivíduo reage de uma maneira subjetiva, o que nos leva à necessidade de abordar outras perspetivas, nomeadamente a psicossocial e psicológica;

(2) a perspetiva psicossocial, segundo Silva (2010) e Martín et al. (2003) está muito ligada ao pensamento humanista de Schneider (1975), assim como de James e Jones (1974), não só parece contemplar, mas também começa a complementar as debilidades referidas no ponto anterior, uma vez que privilegia uma abordagem centrada na interação social dos indivíduos na organização. Neste ponto de vista o clima é gerado a partir das perceções partilhadas, que formarão uma estrutura comum de referência, na qual o núcleo central resulta da interação dos indivíduos, portanto, é socialmente construído e influenciado pela cultura organizacional. Por outras palavras, o clima resulta da representação criada a partir da interação dos indivíduos que partilham uma estrutura de referência comum. Não só a perceção do clima é um fator importante para a perspetiva psicossocial mas sobretudo o sentido que cada um dá a essa relação, e essa pressupõe “a utilização de um esquema cognitivo, produto da aprendizagem, da experiência, das interações interpessoais e da

interação entre pessoas e situações para interpretar os estímulos do meio" (Ferreira, Neves e Caetano, 2011, p. 499), o que nos leva a ter que considerar uma outra perspectiva de interpretação do clima organizacional, que se centra mais no indivíduo do que nas suas relações e interações;

(3) a perspectiva psicológica contempla as diferentes subjetividades, uma vez que cada um terá a sua perspectiva pessoal de acordo com a sua vivência e compromisso na estrutura organizativa. Ao contrário da perspectiva organizacional, a psicológica é, segundo Ferreira, Neves e Caetano (2011)

algo instável no tempo, uma vez que a forma como um indivíduo pode interpretar seu ambiente de trabalho pode alterar-se consoante o dia, não uniforme numa organização, departamento ou nível hierárquico, e quase sinónimo de opinião pessoal, porque é em função sobretudo das características pessoais do que de fatores organizacionais. (p. 495).

O texto sublinha também a necessidade de termos o cuidado de não cairmos na tentação de avaliar o clima de acordo com o grau de satisfação pessoal. As características pessoais de cada um influenciam a perceção do clima, e essas variam de indivíduo para indivíduo, sendo que o grau de satisfação sentido no desempenho das suas funções no seio da organização, poderá refletir-se na perceção individual do clima, mas se o grau de satisfação não é positivo, vai considerar que o clima não é bom, arrastando consigo um desempenho condizente com essa visão. As emoções dos indivíduos, como vimos, não só serão determinantes para a perceção do clima, mas também determinarão a forma como ele desempenhará as suas funções, que é o mesmo que dizer que poderão influenciar o próprio clima. No nosso entender, poderá existir aqui uma certa dificuldade em isolar os argumentos, mas é de fácil entendimento, uma vez que, como vimos, o grau de satisfação poderá nem sempre estar ligado à perceção do clima (mas sim com o estado de ânimo do indivíduo que muitas vezes é influenciado por fatores pessoais externos à organização), mas ao mesmo tempo o grau de satisfação poderá, efetivamente, estar ligado ao clima porque ele será um denominador presente na ação do indivíduo, e ainda mais, poderá mesmo exercer uma influência a redor de si, ao gerar bem-estar ou mal-estar entre aqueles com quem se relaciona.

(4) na perspectiva cultural, o clima resulta do modo como as pessoas interpretam a realidade de acordo com a sua base cultural, originando, a partir daí, uma consensualidade e validação das perceções partilhadas. Essa partilha baseia-se, no entanto, num referente e num conjunto de significados já devidamente contextualizados na cultura organizacional.

Aqui é mais evidente a analogia do iceberg supracitado, momento em que referimos que clima e cultura acabam por, de alguma forma, ser duas vertentes que se sobrepõem, sendo a cultura o elemento mais abrangente e o clima a parte mais visível da sua manifestação. Esta perspectiva, difere da psicossocial, uma vez que enfatiza a interação num paradigma de funcionamento mais grupal em detrimento dos fenómenos de interação individual. Para terminar, como podemos constatar, o conceito de clima organizacional pode fundamentar-se através de um conjunto de teorias que aportam diferentes perspectivas.

A perspectiva da cultura organizacional vai sendo construída através da forma como cada indivíduo percebe e sente o clima, e como o mesmo indivíduo, através das relações, influencia os sentimentos dos demais indivíduos na mesma organização.

Se cada escola tem a sua singularidade é porque, dentro da sua organização, muitos dos seus indicadores de cultura e clima que a tornam particular, efetivamente, são dotados de um espaço para serem trabalhados de acordo com as necessidades. Beare, Caldwell e Millikan (1992, cit. Silva, 2010) utilizaram o termo *Gestalt* da realidade global para caracterizar esse espaço modelável, isto é, a parte da escola que pode ser "modificada e transformada através da manipulação intencional da ênfase e balanceamento dos diversos elementos" (Silva, 2010, p. 40). Aqui e neste particular, o líder desempenha um papel fundamental.

## **ARTES NA ESCOLA**

A educação, para lá de um lugar de excelência para a estimulação académica, operada através da transmissão de conhecimentos e de aprendizagens, é um espaço vivencial de autocriação individual e de desenvolvimento pessoal, e, neste particular, as artes, não só enquanto processo, mas também através dos frutos desse processo, desempenham um papel muito importante, porque trabalham uma linguagem específica. No entanto, é importante entender que o trabalho das artes, não é só um meio de criar performances e produtos, ou um instrumento educativo da "sensibilidade estética e artística". É, também, uma forma de criar as nossas vidas, uma vez que abrem um espaço privilegiado para expansão da consciência, uma experiência que modela as disposições pessoais, satisfaz a procura de sentido, ajuda a estabelecer contacto com outros, configurando-se também como uma excelente forma de partilha e de rescrever cultura. Na medida em que esta abordagem avança, mais difícil se torna em acreditar que as artes se encerram unicamente ao que lhe supostamente é devido, como a educação para "sensibilidade estética e artística" (Martins, 2017). Jessica Hoffmann Davis, psicóloga na área do Desenvolvimento Cognitivo e fundadora do Programa de Artes em Educação em *Harvard Graduated*

*School of Education* (EUA), publicou na sua obra "*Why our schools needs the Arts*" (2008) um conjunto de características únicas da educação artística que se refletem em valiosos resultados, como o facto de "*envolver um produto tangível*", ou seja, a criação de algo que não existia antes (Hoffmann, 2008, p. 50). No nosso entendimento, isso é um facto que transporta consigo uma ação quase "mágica". Imaginemos o poder de proporcionar aos alunos a experiência de, através das suas capacidades imaginativas, fazer do imaterial, material? Essa possibilidade criativa, cultivada através das artes, serve para a abordagem de outras matérias não artísticas. As artes estão ligadas, de uma forma singular, ao mundo da emoção, pois espera-se que a criação artística carregue a experiência da expressão, dando a oportunidade aos jovens de reconhecerem e exprimirem os seus sentimentos, transformando-os em conhecimento. A expressão artística encerra em si o conceito de empatia ao ajudar os alunos a terem consciência de si e estarem atentos às emoções dos outros. Os alunos habituados a exprimir as suas emoções através da produção artística, encontram-se bem posicionados para imaginar e perseguir (até porque nutrem empatia por outros) alternativas positivas às injustiças que percebem. Cruzando esta última afirmação com a educação da "*alma*" (Nussbaum, 2010, p. 6), valorizando as artes e humanidades, encontramos uma constatação à qual não podemos ficar indiferentes:

[...] quando praticadas no seu melhor, essas outras disciplinas são infundidas daquilo que poderíamos chamar de espírito das humanidades: através da busca do pensamento crítico, da imaginação ousada, da compreensão empática das experiências humanas de muitos tipos diferentes e da compreensão da complexidade do mundo onde vivemos. (Nussbaum, 2010, p. 7)

O que se passa então nas artes que pode não acontecer nas outras disciplinas? Em artes há sempre uma entidade que é criada, como vimos anteriormente, isto é, algo que não existia antes do criador a materializar. Betty Blayton-Taylor, artista e fundadora do *Children's Art Carnival* em Harlem, E.U.A., descreveu a atividade artística como "*transformar pensamentos em coisas*" (Hoffmann, 2012, p. 17), sendo o que resulta em algo que pode ser visto, tocado, escutado, sentido ou, meramente, falado. Servindo-nos das obras de Hoffmann (2008 e 2012) elencamos um conjunto de razões que nos parecem, inegavelmente, advogar a pertinência das artes na educação e que adequamos à presente abordagem, às quais adicionamos o que podemos observar a partir da experiência na escola:

A resposta, após a resolução de um problema, reflete a imaginação e a afirmação pessoal do seu autor. No seu processo o aluno vê as coisas não só como são, mas como podem ser, fazendo uso da capacidade de ver mais além do que nos é dado e do que é óbvio. Os alunos são convidados a pensar por si mesmos, sem terem terceiros a dizerem-lhe

sistematicamente o que fazerem. Em artes é dado ao aluno a oportunidade de explorar diferentes opções ou soluções para o problema que é apresentado. O nível de stress é significativamente reduzido (muitas vezes recorrendo a música de *background*) onde o aluno trabalha ao seu ritmo. O professor não força as coisas, ainda que possa lançar uma ou outra ideia para reflexão, aberta, para que possa ser explorada e, mais tarde, encerrada pelo aluno, de acordo com o seu tratamento singular. Isto, de forma indireta, sublinha o que de mais importante ocorre nas aulas de arte: o pensamento crítico. Nas artes os alunos aprendem que podem fazer a diferença. Imaginemos os significados que podem atribuir aos diferentes elementos materializados na tal tangibilidade da ideia? Nada é definitivo. As decisões artísticas podem conduzir a intenções concretas e novas perceções. São uma forma de sublimação, independentemente de transmitir uma luta interna ou uma crítica externa, de forma mais, ou menos, óbvia, mas que nunca deixará de ser uma singularidade com o potencial de dar poder e abraçar as ideias dos alunos. Independentemente das dificuldades de aprendizagem que um aluno possa ter, ou não, nas disciplinas não artísticas, a experiência regular de criar algo ajuda-o a manter-se na escola, não só pelo empoderamento que não recebe em mais nenhuma parte, mas também pela consciencialização de que pode dar vida ao que não existia. Um dos pontos mais óbvios onde a aprendizagem em artes difere das outras disciplinas é, sem dúvida, o foco que ela deposita na emoção, diríamos mesmo que encontra um certo conforto nesta dimensão humana. Nas artes, as emoções têm a possibilidade de serem trabalhadas diretamente, sendo que as formas de as expressarem podem ser objetivos concretos a explorar. A emoção pode ser canalizada, pode ser foco temático, pode ser exacerbada ou esvaziada através do processo de produção da obra artística, e o aluno não permanecerá igual.

Uma investigação interessante sobre a relação entre a Educação Artística e o desenvolvimento positivo dos adolescentes, foi conduzida entre 1992 e 2009, por Keneth Elpus, professor assistente de Educação Musical na Universidade de Maryland (EUA) e designada como *Arts Education and Positive Youth Development*, no sentido de observar resultados cognitivos, comportamentais e sociais dos jovens que nos seus programas educativos contêm artes em comparação com os que não têm qualquer disciplina de conteúdo artístico, concluindo que os primeiros têm maior probabilidade em seguirem o ensino universitário, revelando expectativas em relação ao futuro académico com mais otimismo, manifestarem menos comportamentos disruptivos, assim como, em adultos, reduzirem a possibilidade de consumirem substâncias psicoativas, em comparação com o segundo grupo. Uma das conclusões que nos chamou particular atenção foi o facto dos alunos de arte sentirem a escola como um espaço atrativo e desafiante (numa perspetiva

positiva) o que deve ser considerado por quem queira ver a escola como um espaço positivo e saudável.

Vimos que, com a envolvimento em atividades de expressão artística, algo se sucede em termos individuais, sobretudo, refletindo-se na melhoria das competências pessoais e acadêmicas e, sobretudo, proporcionando bem-estar consigo mesmo e em relação ao outro. Alunos que se sentem bem na escola, inevitavelmente, farão parte de um processo de melhoria do clima organizacional, e conseqüentemente da própria cultura da escola. Pelas evidências acima mencionadas, acreditamos que investir em artes na escola, é investir na melhoria do clima organizacional. Resta-nos, no entanto, ainda entender um pouco melhor, como e porquê, emocionalmente, isso se processa e qual a sua eventual relação com a atividade artística.

Nussbaum, em *Not for Profit* (2010) alerta a sociedade para a perigosa “desumanização” da educação que está cada vez mais preocupada em injetar na educação competências que respondam às necessidades prementes da economia de mercado, pensando mais no presente e menos no futuro. Na sua abordagem, e ainda que a mencionamos aqui de forma genérica, a autora entende que a educação se encontra cada vez mais enfocada nas disciplinas de carácter lógico e científico, mais preocupada em criar aquilo que poderíamos metaforizar como máquinas, e menos nas expressões, resultando numa educação na qual os jovens adquirem cada vez menos competências que estimulem a sensibilidade e capacidade de exprimir as suas emoções que, como vimos acima, não podemos dissociar do jovem adolescente no seu percurso académico.

A escola pode, efetivamente, oferecer algo, no âmbito deste tema, trabalhando a criatividade e a emoção num contexto próprio, contido, seguro e objetivo. Depois de analisarmos diversos programas para a educação emocional para adolescentes, nomeadamente o ITEMO (programa de habilidades Emocionais para Jovens entre 12 e 18 anos, Aranda-Ruiz et al. (2013) e o “Programa de educação emocional para adolescentes: da emoção ao sentido”, de Castilla, Zegarra e Barrón (2016), foi-nos possível constatar algo que já esperávamos: existem atividades que recorrem à vertente artística de materialização de determinados objetivos, ou que se servem de alguma competência artística ou de abstração através da forma visual.

Encontrar atividades artísticas como forma de materializar determinados objetivos em campos aparentemente afastados da natureza da educação artística, como é, neste caso, a educação para as emoções, não é estranho, até porque nas obras de Hoffmann (2008 e 2012) e Eisner (2002), encontramos bem advogado o valor das artes e a necessidade

de investimento nessa área por parte das escolas, uma vez que os ganhos nas diversas dimensões é bastante óbvio, não só para o "sujeito" aluno, no plano físico e mental, como para o "objeto" escola, a sua orgânica de funcionamento e como espaço de relações sociais.

## **ABORDAGEM METODOLÓGICA DO ESTUDO**

O estudo apresentado neste artigo adotou uma abordagem de investigação de carácter qualitativo, seguindo algumas dinâmicas da investigação-pela-ação, uma vez que pretendeu, pelos seus objetivos, promover uma reflexão mais sustentada sobre as questões de investigação previamente desenhadas, mas tentando, igualmente, introduzir determinadas mudanças no contexto educativo em que foi desenvolvido. Através de um processo que teve como base adicionar uma mais valia no funcionamento da escola, os participantes envolvidos tiveram a possibilidade de, pela natureza do projeto e respetivo envolvimento, melhorar um conjunto de competências que, antes da intervenção, eram mais reduzidas ou ausentes.

A questão inicial que norteou a realização deste estudo foi a seguinte: "De que forma um programa complementar de expressão artística e emocional pode contribuir para a mudança no clima organizacional?".

A realização do trabalho no terreno, no entanto, baseou-se também numa tentativa de encontrarmos soluções orientadas para um local específico, e não numa forma de enunciar ou sublinhar, unicamente, as razões do problema. Isso permitiu-nos, como veremos adiante, trabalhar numa premissa de aferir o ponto de partida dos alunos envolvidos e o ponto de chegada, sem a preocupação de realizar qualquer estudo exaustivo do historial de cada um.

A partir da exploração de algumas questões abordadas por Esteves (1986, *cit.* Amado, 2013) a ação que realizámos preocupou-se em reunir dados que nos permitissem aprofundar a reflexão, a partir dos objetivos definidos ao analisar: se a frequência de um programa complementar de expressão artística e emocional, se configurava como uma ferramenta útil para melhoria da atitude dos alunos face às exigências académicas e diminuição da indisciplina, refletindo-se isso numa melhoria do clima organizacional da escola.

Este estudo foi realizado na Escola Europeia de Alicante, em Espanha. As Escolas Europeias são estabelecimentos oficiais de ensino controlados conjuntamente pelos governos dos Estados-Membros da União Europeia. Elas são legalmente consideradas como instituições públicas em todos esses países. A missão das Escolas Europeias é proporcionar uma

educação multilingue e multicultural para alunos de nível primário e secundário. As escolas estão destinadas, principalmente, para os filhos de funcionários das instituições europeias. Existem atualmente 14 Escolas Europeias com um total de mais de 27.000 alunos inscritos. A Escola Europeia de Alicante, onde se realiza este estudo, foi criada pelo Conselho Superior das Escolas Europeias em novembro de 2000. A direção de cada uma das escolas europeias é da responsabilidade de um diretor coadjuvado por dois diretores-adjuntos: um para o ciclo secundário, outro para os ciclos maternal e primário. Os diretores e os diretores-adjuntos são nomeados pelo Conselho Superior por um período de nove anos. O diretor e os diretores-adjuntos de cada escola têm nacionalidades diferentes. Mais recentemente, cada um dos diretores-adjuntos passou a ser assessorado por uma nova figura de liderança intermédia designada como assistente de diretor-adjunto. A Escola Europeia de Alicante é uma escola com um modelo marcadamente democrático e a participação dos professores existe, mas mais numa dinâmica consultiva. As iniciativas que visem a melhoria da escola, se não tropeçarem em impedimentos legislativos e orçamentais, são bem acolhidas. A vertente prática deste trabalho, é um exemplo bem elucidativo.

O projeto que foi objeto de análise neste estudo – o programa complementar de expressão artística e emocional – pretendeu oferecer algo diferente (no contexto da escola), no âmbito da expressão artística com algumas ligações à emoção. Foi através da constatação de que existiam muitos alunos a não poderem seguir o seu percurso académico com a disciplina de Arte que surgiu a iniciativa de criar um espaço opcional de expressão plástica. Depois de reunido um grupo de 9 alunos, foi atribuído um conjunto de dois períodos semanais às quartas-feiras, portanto 90 minutos, para o desenvolvimento do projeto. O projeto foi estruturado por sessões, em que cada uma teve um tema específico, uma parte de produção artística/plástica e momentos de conversação. Os trabalhos foram iniciados a 5 de setembro de 2018 e terminados a 12 de junho de 2019. Excluindo aulas de apresentação, introdução ao projeto, de realização de testes, conjugados com interrupções letivas, e realização de exames, foram realizadas 26 sessões. Cada sessão foi estruturada em três partes, obrigatórias, mas com possibilidade de adaptação de tempo de cada uma delas: a) conversação inicial e estados de ânimo, todos sentados na “roda” das almofadas, em que a participação de todos foi sempre solicitada; b) tempo de produção plástica em função de um tema dado (pensado durante a semana, ou encontrado por meio dessa conversa inicial), utilizando os materiais disponíveis, e já nas mesas de trabalho. Algumas vezes, a sessão não teve tema, mas teve uma estruturação com base na estimulação criativa; c) Conversa final, novamente na “roda” das almofadas, já com a obra e uma partilha entre todos. Foi elaborado, em todas as sessões, um registo de observação, contendo as

informações úteis para, mais tarde, enriquecer a reflexão final. O seu conteúdo, dividido em diversas partes, continha dados reunidos para a preparação da sessão, dados registados a partir da observação da sessão, assim como algumas ocorrências pertinentes, registo do trabalho individual de cada aluno, com a reflexão do mesmo e uma reflexão (realizada já posteriormente) pelo professor. Finalmente, continha um registo reflexivo no final, com dados a transitar para a sessão seguinte. Os temas foram encontrados de diversas formas: ou previamente definido pelo dinamizador, ou "negociado" entre os alunos, ou lançado pelo dinamizador, a partir da natureza e conteúdo da conversa inicial. Houve ainda algumas sessões sem tema específico ou de continuidade, sendo que nessas, o tema ficou delineado de uma forma mais individual na conversação final, registado através da designação do nome da obra por parte de cada aluno. As sessões, como podemos ver, tiveram uma componente muito reflexiva, mas sempre materializada através da criação de obra plástica.

Um trabalho desta natureza necessita dados, através dos quais a reflexão sobre a forma como as decisões são tomadas e o projeto desenvolvido, permitam uma reflexão com a maior objetividade possível. Foi privilegiada a diversidade de mecanismos de recolha de dados, assim com as suas fontes. Assim, foram utilizadas e criadas ferramentas de forma a reunirmos informação a partir de a) uma entrevista realizada a uma professora com larga experiência profissional nas Escolas Europeias, não só como docente, mas também como diretora, b) testes realizados junto dos alunos envolvidos, tanto antes, como após a implementação do programa complementar de expressão artística e emocional, c) registo de observação, através do qual foram recolhidas informações complementares a partir do que ocorreu em cada sessão, e, finalmente, d) ficha entregue aos alunos, de suporte à realização de uma reflexão, sobre a experiência vivida ao longo das sessões (entregue já no decorrer das sessões finais).

## **PRINCIPAIS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO**

Não podemos terminar o presente trabalho sem regressarmos, então, ao início. A primeira grande questão que norteou a presente investigação foi "De que forma um programa complementar de expressão artística e emocional pode contribuir para a mudança no clima organizacional?". Cedo descobrimos que no seu caminho havia outras questões não menos importantes, para as quais, deveríamos procurar resposta. Quisemos sentir no terreno, ainda que através duma modesta experiência, a forma como todos esses indicadores que explorámos podem exercer influência num contexto específico. Mobilizámos a liderança no sentido de nos apoiar, desenhámos um programa complementar de expressão artística

e emocional, entrámos no mundo da arte, enfatizando a criatividade e a emoção, e avançámos.

Os dados que recolhemos ao longo da investigação, como referimos anteriormente, mais que nos darem certezas, ofereceram-nos indicadores, em relação aos quais não deveremos permanecer indiferentes. É, igualmente, uma realidade que não podemos ignorar, que para cada experiência vivida dentro da sala de aula, há uma maior vivência fora dela, à qual não tivemos acesso. Por essa razão, aos dados reunidos através dos testes PIC-J (*Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes*) e do Sena (*Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes*), considerámos importantíssimo adicionar os dados recolhidos diretamente a partir dos alunos. Só salientámos duas questões importantes aos alunos: participação e honestidade. Prometemos valorização através da qualidade dessa participação e não a partir das características do seu conteúdo. O resultado das reflexões, a partir das suas vivências no programa, cumprindo esses requisitos, revelaram-nos dados que nos deixaram muito satisfeitos, mas por outro lado também revelaram com frieza, a dureza das suas debilidades.

A partir da análise da entrevista realizada, reiteramos a ideia de que pode haver espaço para a criação de ofertas na área de estimulação criativa, artística e emocional, e que as escolas devem considerar esse fator como uma mais-valia. Um aluno não necessita ser saudável somente ao nível físico, mas também psicológico e, neste último particular, as expressões, onde encontramos a Arte em que a emoção pode ser trabalhada, desempenham um papel importante. As lideranças devem começar a manifestar vontade de atribuir às artes um papel mais relevante na escola. Entendemos, não só a partir de Fullan (2001), como também através da obra de Gamwell e Daly (2018), que essas mesmas lideranças devem estar particularmente atentas à realidade social dos tempos modernos, e estarem receptivas ao facto de a criatividade estar muito ligada à inovação. Esses são alguns dos fatores que ajudam a escola a acompanhar as mudanças que resultam dessa dinâmica social acelerada. Essa vontade, a tal que acima foi sublinhada, parece-nos que poderá ser um instrumento valiosíssimo na melhoria das escolas, no sentido de trabalhar a qualidade do clima e da cultura organizacional.

A implementação do programa complementar de expressão artística e emocional, forneceu-nos dados relevantes, sobretudo acerca de dois aspetos interessantes: a) ajudou os alunos a desenvolverem a sua capacidade criativa, dado que foi evidenciado através do PIC-J, e, por outro lado, b) melhoraram uma significativa quantidade de indicadores que, antes da implementação do programa, eram mais preocupantes ao nível do equilíbrio emocional, social e psicológico, dados que foram evidenciados pelo SENA. Apesar de

relevante, ao ponto de não a podermos ignorar, essa informação conectada com a frequência no programa não deverá ser vertida em informação completamente objetiva, aliás, como antes comentámos. Essa incerteza, muito se deve à ausência de dados relativos à vivência dos alunos fora da escola, assim como a falta de um referencial mais alargado, por exemplo, de alunos que não frequentaram o programa, de forma a estabelecermos uma tendência pela confrontação de dados. Essa condicionante, por outro lado, não nos demoveu na busca de virtudes e debilidades no programa para análise da pergunta inicialmente formulada. E isto porquê? Porque através desta investigação realizada, solidificámos a ideia de que um aluno mais criativo, mais equilibrado emocionalmente, tendencialmente, afrontará os problemas do dia-a-dia escolar com mais positividade. A sua visão da escola, que, como vimos, também é determinante para definir o Clima e Cultura Organizacional, passa também a ser mais positiva. Temos a consciência de que não será o único fator a influenciar essa identificação, mas é, efetivamente, um fator importante. Quanto mais alunos tiverem essa perceção positiva, melhor.

Tendo como base o raciocínio lógico estabelecido até aqui, os relatórios dos alunos indiciaram mais argumentos. Primeiramente, e não podemos escamotear, o programa teve diversas imperfeições e problemas que necessitariam uma profunda atenção numa redefinição futura. O mais evidente teve que ver com a formação do grupo de trabalho, e outro, eventualmente mais difícil de explicar, esteve mais relacionado com as expectativas dos alunos, que esperavam mais uma espécie de mimetização de uma aula de arte (esperando aprender mais técnica e história de arte), do que algo que pretendia ir mais além, era mais complexo e mais articulado com a criatividade e com a emoção. Alguns aproveitaram mais que outros, mas da perspetiva vivencial dos alunos, encontramos dados positivos: gostam de arte, reconhecem o seu valor para o futuro, e finalmente, encontraram no programa uma forma de descarregarem a pressão que sentem acumulada pela exigência da escola ao longo da semana. Procurávamos, efetivamente, esse dado. O mesmo foi confidenciado por uma boa parte dos alunos que participaram.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como poderá um trabalho centrado nas emoções, exercer influência no clima organizacional da escola?

Poder libertar os alunos da pressão que vão acumulando, muito devido às exigências dos exames, das tarefas escolares, da frequência de aulas que não oferecem momentos de descontração, das vivências sociais, é um lado positivo do trabalho centrado nas

emoções. Um aluno mais feliz, e com a vertente negativa das emoções canalizada em local próprio, seguro e confido, afronta o dia-a-dia escolar com um pensamento mais positivo. A multiplicação dessa sensação ao maior número possível de alunos, pensamos, pode exercer uma influência positiva na percepção do Clima e Cultura Organizacional da escola que, como sabemos pela abordagem teórica, é importante para a sua definição.

Quais as mudanças ocorridas ao nível do clima organizacional, fruto do desenvolvimento de projetos na área expressão artística?

Não foi possível aferir esse indicador com dados significativos. Detetámos apenas que uma grande parte dos alunos se sentiram bem a frequentar o programa, assim como parte deles, recomendaria a frequência do programa a colegas. Acreditamos que a multiplicação do programa, a par da redefinição de alguns aspetos da sua estrutura e funcionamento, poderia proporcionar um estudo interessante nesse sentido, isto é, o de aferir se ocorrem, efetivamente, mudanças ao nível do clima organizacional da escola.

Como podem os projetos de expressão artística contribuir para o sucesso escolar dos alunos?

A pesquisa realizada deu-nos algumas pistas interessantes nesse sentido, mas infelizmente, não podemos comprovar através dos dados resultantes da implementação do programa, pelo menos, de forma objetiva. O que podemos pensar, é, por exemplo, sobre a forma como alguns dos argumentos de Hoffmann (2008 e 2012) foram por nós percebidos nas atividades desenvolvidas ao longo do ano, no contexto do programa. Vimos alunos com vontade de vir à aula, observámos alunos a trabalharem desinibidos, com confiança e com orgulho nos resultados obtidos (os registos de observação, mencionaram muitas vezes esses comentários proferidos pelos próprios participantes nesse sentido). Vimos alunos a levarem trabalho para casa, voluntariamente e por iniciativa própria, e aí finalizaram para, depois, mostrarem na sessão seguinte, ouvimos confissões a referir que sentiram necessidade da sessão quando, por algum motivo, não puderam estar presentes. Deparamo-nos com alunos que, perante desafios complexos e com resolução menos óbvia, encontrarem soluções satisfatórias e a quererem mostrar a todos os presentes os resultados. Vimos positividade, sorrisos, empenho, descontração, portanto, tudo fatores que, depois da revisão teórica explorada, nos fizeram acreditar que criaram condições para terem mais sucesso escolar. Se toda essa dinâmica foi coerentemente transportada para outros contextos escolares, de forma a refletir-se na melhoria dos resultados gerais, já é de difícil racionalização.

Qual o papel dos órgãos de direção na promoção de uma educação pelas artes e no desenvolvimento de um clima organizacional positivo?

Recolhemos vários indicadores que nos ajudam a argumentar a resposta a esta pergunta. Primeiro, a professora entrevistada, da qual recordamos que tem uma vasta experiência no ensino e em cargos de direção de escolas, portanto com saber concreto na área da liderança, que acredita profundamente no papel da educação pelas artes, e que a escola que promove essa forma complementar de educar, tem muito a ganhar em termos de qualidade. Essa mais-valia, segundo a mesma, refletir-se-á na melhoria do clima e cultura organizacional da escola. Alerta para o facto de esse fator estar muito dependente de uma liderança atenta e, sobretudo, com "vontade". A inovação e a criatividade, desempenham um papel determinante, e esses predicados devem ser vistos como uma dinâmica de trabalho ou elemento transversal ao funcionamento de toda a escola, e não como algo que está somente ligado às artes. Esse, no nosso entender, será um passo fundamental a ser dado pelos órgãos de direção. Como Gamwell e Daly (2018) nos ensinou, a desmistificação do conceito de criatividade<sup>1</sup> é um passo determinante a ser dado para a melhoria dos processos que levam à redefinição do clima e cultura organizacional das escolas. Resumindo a resposta: determinante. Patrocinar pelo crer e, depois, trabalhar para materializar o querer, reunindo a participação do maior número possível de atores, os quais, deverão, igualmente, passar a crer e a querer.

Assim chegamos à questão inicial: De que forma um programa complementar de expressão artística e emocional pode contribuir para a mudança no clima organizacional?

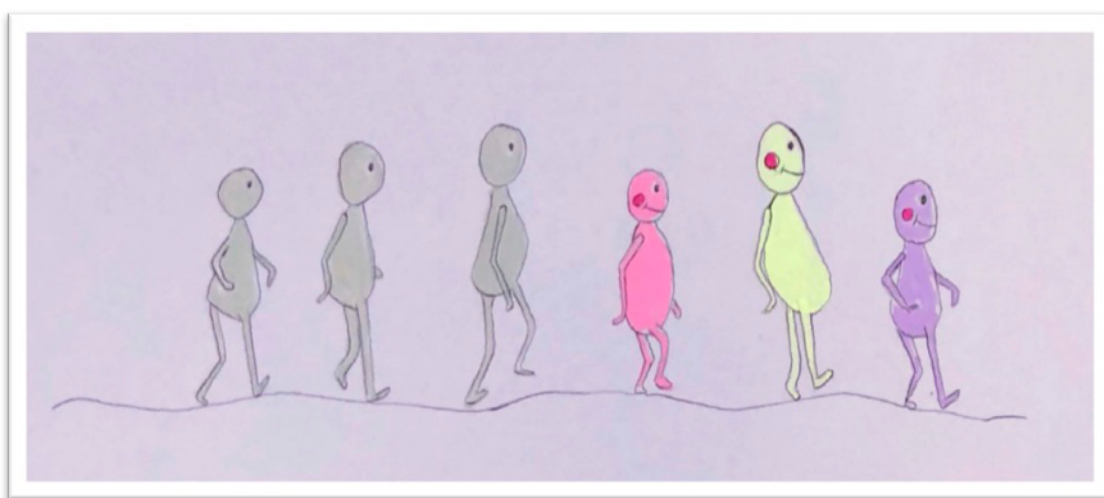
Os dados recolhidos, ao longo do estudo aqui apresentado levam-nos a considerar que, aliás, como resume bem a questão anterior, a direção será sempre determinante em todo o processo. Esse passo para tornar, em primeiro lugar, o programa complementar numa realidade concreta, e, depois, para retirar dele todo o potencial que, como comprovámos através do presente estudo empírico, reside nela. Sublinhamos novamente a palavra "potencial", pois, neste caso em concreto, através do conjunto de dados que reunimos, sabemos que existem características na forma como o programa foi implementado, que nos leva a crer que deveriam ser reestruturadas, as quais já mencionamos anteriormente. Com Gamwell e Daly (2018), percebemos também que mudar é um processo complexo, porque a sua materialização com qualidade, dependerá muito da sincronia de pensamento entre todos os seus atores. Esse pensamento, claro está, deve ser fundamentado na crença de que a criatividade e inovação, neste caso, através do alargamento da educação pelas

---

<sup>1</sup> "Desmistificação" entendida como algo que interpreta as características da criatividade como "Original, novo ou inovador; tenha valor ou a capacidade de efetividade; é ou pode ser praticamente implementado ou criado" (...) e "catalisar da transformação positiva e da mudança" (Gamwell e Daly, 2018, pp. 68-69) e não como "algo que se somente manifesta na obra artística".

artes quando as mesmas deixam de fazer parte dos desenhos curriculares dos alunos, a partir de determinado ano de escolaridade, pode influenciar claramente o clima e cultura organizacional da escola. Porquê? Pois aqui já vamos beber um pouco da informação canalizada nas respostas anteriores. O programa complementar de expressão artística e emocional, pode oferecer aos alunos, o que mais nenhuma aula, na escola, pode dar: momentos de tranquilidade, de descompressão, positividade, motivação, orgulho pelo produzido, interação social, hábitos de falar e partilhar sentimentos e emoções, confrontar-se com os sentimentos e emoções dos demais, entre outros, já acima explorados, e que, provavelmente, vão proporcionando ao aluno essa tal sensação de estar mais a gosto na escola, levando-o a encarar com mais positividade os desafios que lhe são diariamente colocados nesse contexto.

Para concluir, confessamos que ficámos com a sensação de que começámos algo e que, de alguma forma, conseguimos abrir uma porta. Mas ainda há muito trabalho para realizar ao nível da consciencialização do valor das artes na escola. Poderemos ter contribuído com pouco, mas se a atitude e o crer forem multiplicados por atores e em mais escolas, acreditamos, essa consciência vai mudando pouco a pouco. Gamwell e Daly (2018) confessou que a liderança *"é um caminho de complexidade (...) não é uma questão de seguir uma, mas sim muitas linhas, algumas velhas, outras novas, e ir tecendo com elas o futuro"* (p. 58). Gostaríamos de sublinhar que, apesar de não conseguirmos, através de dados objetivos, encerrar a maioria das questões com clara objetividade, acreditamos que o programa implementado não deixou nenhum aluno indiferente e isso, no nosso entender, já foi muito positivo. Deixamos um pequeno relato final:



**Figura 1** - Título: "Criar", trabalho da sessão 22, a 3 de abril de 2019  
**Tema:** Inventar algo. Autor: aluno 1002

Excerto do registo de observação da sessão:

“em vez de inventar, eu optei por criar uma nova sociedade... depois pensei no sistema escolar, e como na sua organização não há muita criatividade, e então isto (apontando para o trabalho) envolve a criatividade”. Há um silêncio prolongado. “Isso é algo que sentes à tua volta”, pergunto. “Sim, na realidade eu sinto, porque sou obrigada a ter disciplinas que não gosto, mas necessito, tal como a matemática e as ciências, que são mais valorizadas, em vez de literatura e artes, e penso que é bastante injusto. Ser forçada a fazer coisas que não gosto, e que não quero fazer no futuro, em vez de algo que quero, é um pouco complicado”.

Aproveitei o seu discurso, que na verdade, está na génese deste projeto, para referir sobre Nussbaum, que fala sobre a desumanização da educação. Quando lhe dei o nome, a (nome da aluna) perguntou se tinha um *TedTalk* que pudesse visualizar no *YouTube*. Disse-lhe que, infelizmente, que eu saiba ainda não, mas que tem um livro (enviei, no dia seguinte, para o seu correio a obra em pdf. “*Not for Profit*”). Pedi um nome para o trabalho “*Create*” (Criar), respondeu. “*Que vais fazer à tua obra?*”, perguntei, antes de avançar para o próximo aluno, “*Vou levar comigo*”, responde.

## **BIBLIOGRAFIA**

Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa Universitária de Coimbra, 2013.

Bearem H., Caldwell, B. & Milikan, R. (1992). *Como conseguir centros escolares de calidad*. Editorial La Muralha, 1992.

Campbell, J., Dunnette, M., Lawler, E. & Weiker, K. (1970). *Managerial Behaviour, Performance and Effectiveness*. McGraw-Hill, 1970.

Delgado, L. M. *Organización escolar (1994). La construcción de la escuela como ecosistema*. Ediciones Pedagógicas, 1994.

Ferreira, J. M. C., Neves, J. & Caetano, A. (2011). *Manual de psicossociologia das organizações*. Escolar Editora, 2011.

Eisner, E. T. (2002). *The Arts and the creation of mind*. Yale University Press/New Haven & London, 2002.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass, 2001.

Gamwell, P. & Daly, J. *The Wonder Wall*. Sage Publications, Lda, 2018.

Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. Anchor Books Editions, 1976.

Hoffmann, J. D. (2008). *Why our schools needs the Arts*. Teachers College Press, 2008.

Hoffmann, J. D. (2012). *Why our high schools needs the Arts*. Teachers College Press, 2012.

James, L. & Jones, A. (1974). Organizational Climate: A review of Theory and Research. *Psychological Bulletin*, vol. 81, pp. 1096-1112, 1974.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: why democracy needs the Humanities*. Princeton University Press, 2010.

Martín Bris, M., González Galán, A., Torrego Seijo, J. & Armengol Asparó, C. (2003). Clima de Trabajo e eficacia de centros docentes: Percepciones y resultados. Universidad de Alcalá, 2003.

Castilla, I. M., Postigo Zegarra, S. & González Barrón, R. (2016). *Programa de educación emocional para adolescentes. De la emoción al sentido*. Ediciones Pirámide, 2016.

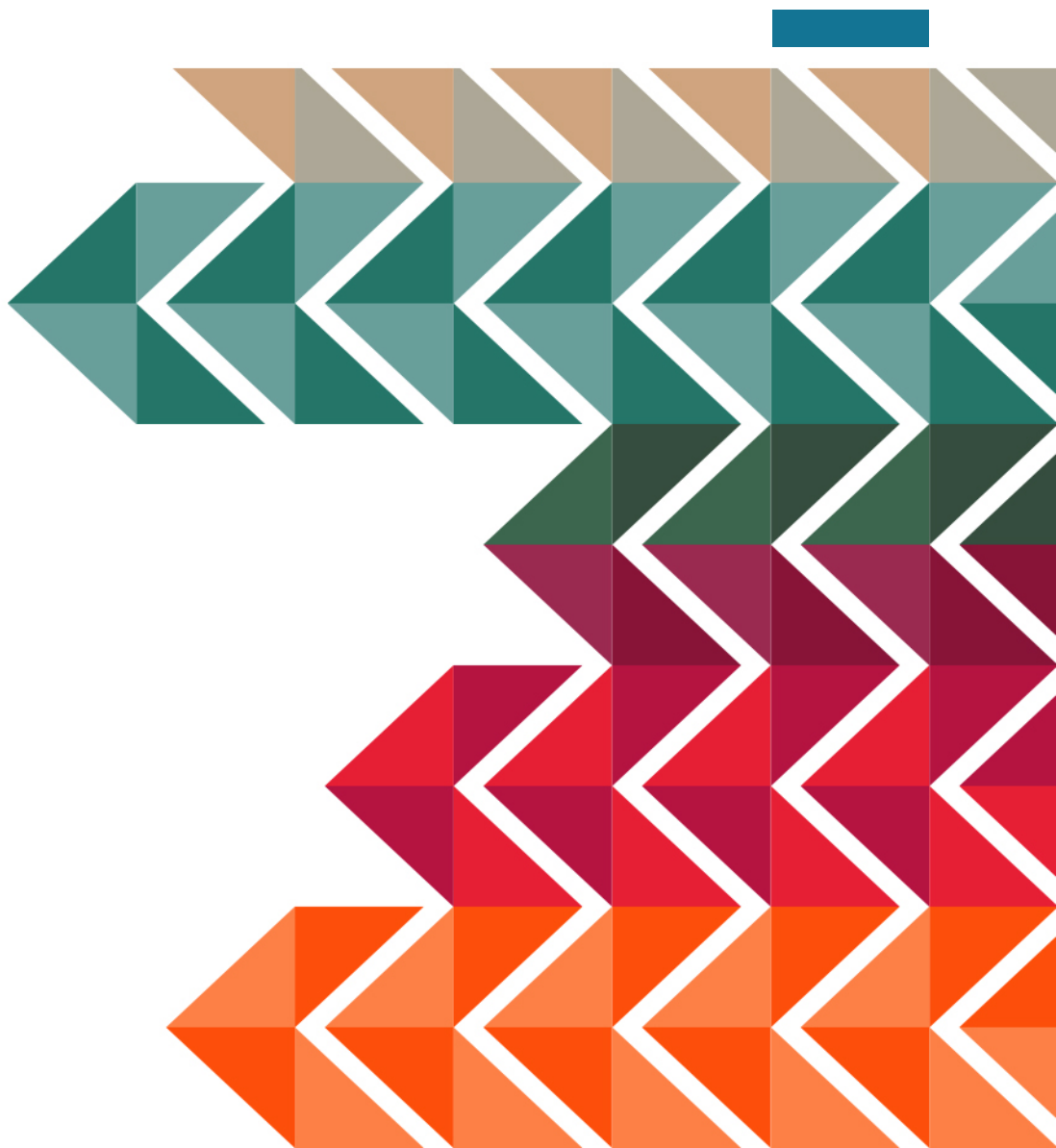
Ruíz-Aranda, D., Cabello González, R., Salguero Noguera, J. M., Palomera Martín, R., Extremera Pacheco, N. & Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Ed. Pirámide, 2013.

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

Torres, L. (2017). Entre mais e melhor escola: Pode a cultura fazer a diferença? Em Miguéns, M. (Coord) *Lei de Bases do Sistema Educativo, Balanço e Prospetiva, Volume 1*, Conselho Nacional de Educação, 2017.

Weaver, G., R. (1986). Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress. Em M. Paige (Coord.). *Cross-cultural orientation: new conceptualizations and applications*, pp. 111-146, University Press of America, 1986.

# CAPÍTULO 10





# A GESTÃO DA DIVERSIDADE: CONTRIBUTO DOS ALUNOS DE UM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS NO BARLAVENTO ALGARVIO

**Sara Infante** [Agrupamento de Escolas Poeta António Aleixo, Portimão]  
ORCID: [0009-0009-0472-4747](https://orcid.org/0009-0009-0472-4747)

**Darlinda Moreira** [Universidade Aberta]  
ORCID: [0000-0003-4138-4509](https://orcid.org/0000-0003-4138-4509)

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal analisar, na perspetiva dos alunos estrangeiros, o trabalho desenvolvido pelas lideranças de um Agrupamento de Escolas, situado no Barlavento Algarvio, relativamente à forma como são recebidos, acompanhados e integrados. Pretende-se conhecer as propostas de atividades sugeridas pelos referidos alunos, para melhorar o acolhimento e acompanhamento de novos alunos estrangeiros no Agrupamento e dar resposta à grande diversidade cultural que se faz sentir no Agrupamento de Escolas. Foi aplicado um inquérito por questionário, a uma amostra de cinquenta e sete alunos estrangeiros do 3.º ciclo, do Agrupamento em estudo. Os dados recolhidos mostram que, se por um lado os alunos, na generalidade, se sentem bem acolhidos na escola, por outro lado apresentam várias propostas para que o acolhimento e inclusão seja aperfeiçoado.

**Palavras-chave:** educação; gestão da diversidade; inclusão; alunos estrangeiros

## INTRODUÇÃO

Num mundo marcado por mudanças, complexidades e contradições torna-se imperioso que se crie "um novo contexto para a aprendizagem global", sendo preciso pensar a educação de uma forma mais humanista, de forma que seja possível o "respeito pela vida e pela dignidade humanas, igualdade de direitos, justiça social, diversidade cultural, solidariedade internacional e responsabilidade compartilhada por um futuro sustentável" (UNESCO, 2015, p. 92).

É, pois, uma condição *sine qua non*, na nossa sociedade globalizada, dar resposta à diversidade cultural que se manifesta nas nossas escolas e que "obrigou" as organizações escolares a repensar a forma de acolher estes novos membros da comunidade educativa.

A globalização, ao produzir "alterações económicas, sociais, culturais" numa manifestação crescente "da diversidade cultural, também lança novos desafios" (...) tornando-se perentório "um ensino de elevada qualidade e equitativo, em que *todos* tenham acesso" (Comissão das Comunidades Europeias, 2008 citado em Lopes, 2015, p. 150).

Cabe às lideranças terem um papel ativo na "construção de boas escolas" (...) de forma a que estejam empenhadas numa educação voltada para a diversidade cultural que se faz sentir nas sociedades atuais. É, no entanto, importante perceber como é que a escola atua "para receber, acolher e integrar os novos alunos que chegam à escola," bem como perceber como se dá a comunicação entre a escola e os alunos e também entre a escola e as famílias (Botas & Moreira, 2015, p. 53).

Foi pela diversidade cultural que se faz sentir nas escolas e pela necessidade da plena inclusão dos alunos estrangeiros, que têm sido uma realidade constante das nossas escolas, que colocamos o problema inicial do nosso estudo: Como reconhecem os alunos estrangeiros as diligências tomadas, pelas lideranças do Agrupamento em estudo, para os apoiar e acompanhar e quais as propostas, dos alunos inquiridos, para mudanças a implementar, nas práticas organizacionais, para os apoiar na adaptação e acompanhamento de novos alunos estrangeiros?

Para tal foram definidos os seguintes objetivos:

- a) Identificar o nível de integração e de relacionamento, na perspetiva dos alunos inquiridos, dos alunos estrangeiros com os restantes membros da comunidade educativa;
- b) Conhecer quais as atividades, na perspetiva dos alunos inquiridos, que as lideranças do Agrupamento promovem para a integração dos alunos estrangeiros;
- c) Conhecer as propostas, dos alunos inquiridos, no sentido de se promover uma melhor integração e acompanhamento aos futuros colegas estrangeiros no Agrupamento.

No sentido de dar respostas ao nosso problema, foram colocadas as seguintes questões:

- a) Qual é o nível de integração e de relacionamento, na perspetiva dos alunos inquiridos, dos alunos estrangeiros com os restantes membros da comunidade educativa?
- b) Quais as atividades, na perspetiva dos alunos inquiridos, que as lideranças do Agrupamento promovem para a integração dos alunos estrangeiros?

c) Quais as propostas, dos alunos inquiridos, no sentido de se promover uma melhor integração e acompanhamento aos futuros colegas estrangeiros no Agrupamento?

## IMIGRAÇÃO

“Portugal precisa de imigrantes para ser um país sustentável.” (Frazão, 2017)

As razões determinantes para a existência da migração são as mais diversas e, de uma forma geral, estão associadas “à falta de recursos e oportunidades no país de origem” (Vitorino, 2003, p. 35). O baixo crescimento económico, um crescimento populacional elevado, taxas de desemprego altas, guerras ou “limpezas étnicas”, catástrofes naturais, ou má gestão por parte dos governos, são fatores que contribuem para as movimentações de indivíduos à procura de melhores condições de vida. O mesmo autor refere que “as migrações internacionais contribuem para o desenvolvimento dos países industrializados, mas também têm efeitos positivos nos países de origem” (Vitorino, 2003, p. 38), pois frequentemente os imigrantes investem as suas economias no seu país, fazendo com que a economia do mesmo seja beneficiada e floresça com o influxo de divisas.

Embora a imigração sempre tenha existido é, em 1974, com a descolonização, que Portugal vê as suas taxas de imigração crescerem. Até essa data o número de imigrantes em Portugal, na sua maioria de nacionalidade espanhola ou descendentes de emigrantes portugueses, era aproximadamente de trinta mil. Com a chegada dos “retornados”, portugueses regressados das ex-colónias, a população portuguesa vê o seu número aumentar em mais meio milhão (Baganha, Marques & Góis, 2009).

No início do século XXI, e com o incremento da globalização, Portugal viu a sua população crescer de novo. A queda do muro de Berlim em 1989, abriu as “portas” aos países do Leste, iniciando-se uma nova vaga de migração.

Com a crise financeira a assolar Portugal, em 2010, a população imigrante começou a diminuir, fazendo com que os números da população estrangeira residente em Portugal, de acordo com os dados do SEF, baixassem de 2010 até 2015. A comunidade imigrante passou de 454 191, em 2009, para atingir o seu mínimo em 2015, com uma população estrangeira residente em Portugal de 388 731 indivíduos.

Com a revitalização da economia portuguesa o número de imigrantes voltou a subir, situando-se os seus valores, em 2017, nos 421 711 (Sefstat, 2018). Neste ano, e de acordo com os dados do SEF, a comunidade de estrangeiros residia, principalmente, na faixa litoral, com especial predominância nos distritos de Lisboa, Faro e Setúbal, com 43,2%, 16,4% e 8,5%, respetivamente.

Ainda de acordo com a mesma fonte, as dez nacionalidades da comunidade estrangeira residente em Portugal, com maior representatividade eram, em finais de 2017, o Brasil (20,3%); Cabo Verde (8,3%), a Ucrânia (7,7%), a Roménia (7,3%), a China (5,5%), o Reino Unido (5,3%), Angola (4%), a França (3,6%), a Guiné Bissau (3,6%) e a Itália (3,1%).

Como consequência deste fluxo de imigração, uma nova população foi acrescentada às nossas escolas.

## EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL

"Education is the most powerful weapon which you can use to change the world."

(Nelson Mandela, 2003)

Hoje em dia, as constantes alterações no nosso mundo caracterizam-se por níveis elevados de complexidade e de contradição tornando-se essencial que a educação prepare as pessoas e as suas comunidades para dialogar com a diversidade, evitando os conflitos que possam daí resultar e capacitando, cada indivíduo, tanto para responder como para se adaptar às mudanças necessárias (UNESCO, 2016). É de destacar que a educação, para além de levar a reconhecer as diferentes comunidades e culturas, deve impulsionar o diálogo entre as diversas formas de ver o mundo, permitindo o desenvolvimento do sentimento de solidariedade, respeito e tolerância entre alunos. Neste sentido, numa sociedade caracterizada, cada vez mais, pela heterogeneidade e miscigenação das populações, a educação tem um papel fundamental na luta contra "os novos racismos", a intolerância e a xenofobia (Silva & Reis, 2011, p. 10). Ou seja, a educação torna-se essencial para "combater a ignorância e a desconfiança que provocam os conflitos humanos" (UNESCO, 2009, p. 16).

Em março de 2015, os Ministros da Educação Europeus reuniram-se, em Paris, onde apresentaram uma declaração, conhecida como *Declaração de Paris*, focada "on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education" (Eurydice, 2016, p. 3), e onde foram definidos os seguintes objetivos, comuns a todos os Estados Membros da União Europeia:

- "Ensuring that children and young people acquire social and intercultural competences ...;
- Enhancing critical thinking and media literacy ...;
- Fostering the education of disadvantaged children and young people ...;

- Promoting intercultural dialogue through all forms of learning in cooperation with other relevant policies and stakeholders” (Eurydice, 2016, p. 3).

Pretende-se desta forma, através da educação, promover “a igualdade, a paz, a justiça, a não-discriminação, a não-violência, a tolerância e o respeito pela dignidade humana como valores centrais das nossas sociedades democráticas e multiculturais”<sup>1</sup>, preconizando uma educação para uma cidadania global, de forma a criar ambientes educativos que levem a repensar o conceito de *nós* e *os outros* como uma tarefa cada vez mais necessária na sociedade atual onde, num mundo sujeito a constantes alterações, coabitam, lado a lado, pessoas de culturas, línguas, religiões e gerações diferentes.

Ainda em 2015, 193 líderes mundiais reuniam-se numa cimeira nas Nações Unidas, fazendo história ao aprovarem a resolução designada por *Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável, com 17 Objetivos e 169 metas*. De acordo com o secretário-geral da ONU, que exercia funções nesta data, Ban Ki-moon, esta agenda “é uma lista das coisas a fazer em nome dos povos e do planeta, e um plano para o sucesso”. Esta tarefa é não só da responsabilidade dos governos dos países que aprovaram esta moção, mas também de todos nós que vivemos nesta aldeia global.

O objetivo número 4 desta agenda fala sobre a necessidade de, até 2030, se garantir a educação para todos: “Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. A 1 de janeiro de 2016, esta resolução entrou em vigor e, desde então, de forma generalizada tentam cumprir a visão comum para a Humanidade e tentam aplicar estes *17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*.

É com este objetivo em mente que, em Portugal, no início deste ano letivo, 2018/2019, entrou em vigor o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, sobre educação inclusiva. Este decreto, no seguimento do Programa do XXI Governo Constitucional, veio estabelecer, como uma das prioridades deste governo, “a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social”.

Este decreto veio também orientar as escolas de forma a reconhecerem “a mais-valia da diversidade dos seus alunos”, ajudando-as a lidar com esta diversidade e auxiliando-as na adequação dos seus processos de ensino respeitando as “características e condições

---

<sup>1</sup> Disponível em: [https://www.schooleducationgateway.eu/pt/pub/latest/practices/reinforcing\\_inclusion\\_diversi.htm](https://www.schooleducationgateway.eu/pt/pub/latest/practices/reinforcing_inclusion_diversi.htm)

individuais de cada aluno", assim como a mobilizar os meios que cada escola tem "para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa".

A par da melhoria da qualidade da educação, da igualdade de oportunidades e do direito à educação para todos, com o aparecimento de uma escola multicultural é igualmente necessário educar para o respeito e a compreensão pela diversidade cultural, pelo reconhecimento da identidade do "eu" e, simultaneamente, incluir os benefícios do outro" que a diversidade nos traz, fazendo com que possamos aprender uns com os outros, alargando a nossa forma de ver o mundo e de aprender a respeitar o outro, assim como de nos conhecermos melhor a nós próprios, "algo fundamental para o respeito e para a dignidade do ser humano" (Silva & Reis, 2011).

Resumindo e usando as palavras de Botas (2017):

"atualmente o sistema educativo português tem como desafio proporcionar aos alunos a aquisição de competências linguísticas e interculturais para que estes obtenham saberes e desenvolvam atitudes de aceitação face ao outro que lhe é diferente e assim atuar como um cidadão eficaz em qualquer ponto do mundo" (p. 42).

Apesar das nacionalidades com maior representatividade se manterem quase inalteráveis, há, no entanto, a registar em Portugal, no ano letivo de 2015/2016, um total de cento e oitenta nacionalidades (Oliveira & Gomes, 2017, p. 86), provenientes dos cinco continentes. Os dados indicam que, destas cento e oitenta nacionalidades diferentes, um terço destes alunos é de países africanos, em especial dos PALOP (32,6% do total dos alunos estrangeiros matriculados no ensino básico e secundário); seguido de alunos originários da América do Sul, maioritariamente do Brasil, (27,3%); da União Europeia (17,6%); da Europa do Leste (11,9%); Ásia (6,7%) e outros países da América e Oceânia (4%). Destacando-se com maior representatividade, [no top dos 10 mais], os alunos originários do Brasil (26,5%), seguidos dos alunos Cabo-verdianos (12,1%), dos alunos da Guiné-Bissau (7,6%), os de Angola (7,5%), os da Ucrânia (7,5%), os Romenos (6,8%), os de S. Tomé e Príncipe (4,5%), os da Moldávia (3,2%), os da China (3,1%) e os do Reino Unido (1,9%) (Oliveira & Gomes, 2017, p. 88-89).

No ano letivo de 2015/2016, os alunos estrangeiros, do ensino básico e secundário, encontravam-se distribuídos, na sua maioria, mais uma vez, pela região de Lisboa (57,2%), seguida da do Algarve (13,1%), da do Centro (12,7%), da do Norte (10,8%), da do Alentejo (2,5%), da do Centro (2%) e, por fim, da região do Alentejo (5,4%). Já em termos de proporção de alunos estrangeiros em relação ao total de alunos matriculados, a zona do país com valores mais elevados foi a do Algarve (8,9%), que em 2000/2001 se encontrava em penúltimo lugar, seguida da região de Lisboa (7,1%), da do Alentejo (2,5%), da do Centro (2%) e, por último, da zona do Norte (1%) (Oliveira & Gomes, 2017, p. 87-88).

## O SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS ESTRANGEIROS EM PORTUGAL

*Eu sou porque tu és!*<sup>2</sup>

Quanto ao desempenho escolar, a tendência é de os alunos estrangeiros obterem piores resultados em relação aos alunos nacionais. Contudo, ao longo da última década, os resultados de transição/conclusão dos alunos estrangeiros têm vindo a melhorar de ano para ano.

Apesar da diminuição no distanciamento dos resultados dos alunos não imigrantes e das melhorias significativas no desempenho em todas as áreas, a tendência internacional continua a mostrar que os alunos imigrantes continuam a ficar aquém dos alunos não imigrantes. Também Portugal “acompanha esta tendência”, apesar dos resultados positivos que se tem vindo a obter (Oliveira & Gomes, 2017, p. 11).

A 16 de janeiro de 2019, o então Secretário de Estado da Educação, João Costa<sup>3</sup> (atualmente ministro da Educação), referia que na “... avaliação externa das escolas ou dos Agrupamentos, existirão novas dimensões avaliativas, sendo uma delas a introdução da “inclusão como avaliação chave do que é uma escola de qualidade”. Nas palavras de João Costa os “resultados académicos” são importantes, mas também é importante, “olhar para os resultados sociais” e isso envolve analisar as práticas letivas de cada escola. Pretende assim, o Governo, que este novo ciclo avaliativo, passe a ter como indicador a avaliação da inclusão e que se dê “uma dimensão mais abrangente do trabalho que é feito nos estabelecimentos de ensino evitando olhar apenas para notas dos alunos como acontece com os *rankings* das escolas”

Falar sobre inclusão é entendê-la “como um processo para responder à diversidade das necessidades de todas as crianças, jovens e adultos, aumentando a participação nas aprendizagens, nas culturas e nas comunidades, reduzindo e eliminando a exclusão da educação ou dentro desta” (UNESCO, 2009, p. 7–9 citado em Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2009, p. 13). No mesmo documento a UNESCO (2009), sugere que: “A educação inclusiva é um processo de fortalecimento da capacidade do sistema de ensino para chegar a todos os alunos ...”.

Botas (2017), refere a educação inclusiva como tendo “como princípio oferecer igualdade

---

<sup>2</sup> Traduzida da língua africana UBUNTU.

<sup>3</sup> Disponível em <https://observador.pt/2019/01/16/escolas-passam-a-ser-avaliadas-pelo-nivel-de-inclusao-rankings-nao-dizem-rigorosamente-nada-sobre-a-qualidade-da-escola/>

de oportunidades a todos os alunos oferecendo uma formação básica e polivalente para todos" (p. 43).

Já no documento do *Index para a Inclusão*, Booth e Ainscow (2002) dizem que "a inclusão consiste na minimização de todas as barreiras à educação de todos os alunos" (p. 8). Os mesmos autores destacam ainda que concretizar a inclusão significa diminuir as pressões de exclusão. Para isso, é necessário aceitar as diferenças entre os alunos e desenvolver práticas inclusivas de ensino/aprendizagem tendo em conta essas diferenças. A aplicação destes conceitos implica profundas mudanças em toda a comunidade e espaço educativo - nos alunos, nos professores, nos funcionários, nos pais, nas salas de aula, no recreio; ou seja, no espaço e em todas as pessoas envolvidas no processo.

Em suma, falar de inclusão significa falar de mudança, uma vez que se torna um processo de "contínuo desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos", tornando-se no ideal de escola a que todas devem almejar, conquanto nunca seja plenamente alcançado (Booth & Ainscow, 2002, p. 7). Abordar este assunto implica falar num novo modelo de escola, "onde a igualdade de oportunidades e participação, a equidade educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação e de interajuda estão subjacentes a todas as práticas educativas" (Ainscow, 2009, p. 15).

Sendo a educação um direito humano fundamental, torna-se importante que as culturas, as políticas e as práticas das escolas se reestruturem, de forma a dar resposta à diversidade escolar (Ainscow, 2009, p. 20). Também Botas (2017) entende que as escolas devem tomar novas posições no que diz respeito à inclusão. É necessário que o ensino se modernize, que os professores se atualizem e melhorem as suas práticas de ensino, visando "um ensino de qualidade para todos os alunos", de forma a combater atitudes discriminatórias, que se criem comunidades solidárias com o objetivo de criar "uma sociedade inclusiva que proporciona uma educação adequada a todas as crianças" (p. 43).

## **GERIR CULTURAS INCLUSIVAS**

"A verdadeira igualdade repousa na diferença." (Carvalho, 2011, p. 9)

Para que estas mudanças aconteçam nas escolas, o *Index* (2002) analisa a inclusão e a exclusão através de três dimensões interligadas entre si: "criar culturas inclusivas", "produzir políticas inclusivas" e "desenvolver práticas inclusivas" (p. 14).

Com a dimensão "criar culturas inclusivas" pretende-se que se construa uma comunidade educativa com princípios e valores de inclusão para que possa ser partilhada por todos os membros da comunidade. Na dimensão "produzir políticas inclusivas", pretende-se que os

princípios e valores de inclusão sejam implementados em todos os setores da escola com o objetivo de criar uma escola para todos, organizando atividades para dar resposta à diversidade dos alunos. Por último, na dimensão "desenvolver práticas inclusivas", o objetivo é promover e organizar a aprendizagem, colocando em prática as políticas de inclusão e de mobilizar recursos para a implementação das mesmas.

Implementar estas mudanças implica o empenho de todos os envolvidos no processo. Implica também mudanças na cultura de escola, nos princípios e nos valores da escola, onde poderá haver resistência à mudança (Booth & Ainscow, 2002, p. 44). As escolas devem assim desenvolver um trabalho dirigido "para uma comunidade heterogénea sem que abra caminho a exclusões", para que haja "o respeito pela diferença e pela diversidade" (Botas & Moreira, 2015, p. 54). De acordo com Botas (2015), "as escolas devem encarar a inclusão como um processo que regula e responde à diversidade e necessidades de todos os alunos e deste modo necessitam de efetuar mudanças e alterações a diversos níveis, tais como conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias" (p. 44), para dar resposta à diversidade e para que a inclusão de todos os alunos seja um sucesso.

Com estas mudanças é possível instituir "uma sociedade mais inclusiva e democrática", de forma a que a diversidade seja pensada como um trunfo, para melhorar o processo educativo, e não como um obstáculo à própria aprendizagem (Carvalho, 2011, p. 6-7).

A chegada de alunos estrangeiros às escolas, provenientes de diferentes culturas, faz com que a escola receba uma grande diversidade das mesmas, gerando assim um ambiente onde as diversas culturas necessitam de ser, todas elas, valorizadas (Moreira, 2002, 2003). Mas para que isso aconteça é preciso agir, colocar em prática! Não chega legislar e falar, é preciso que a teoria seja colocada em prática. Cabe às lideranças fazer esta "revolução" de forma a incentivar toda a comunidade educativa a participar na mudança, para que o acolhimento dos alunos estrangeiros nas escolas seja um sucesso. Panaças (2012) cita Renauld (2009), quando esta autora diz que "as pessoas com cargos de direção nas escolas são atores chave nos processos educativos, nos resultados dos alunos e nas mudanças que ocorram na educação" (p. 5).

É, pois, determinante, para a educação inclusiva, que as direções de escolas tenham um papel primordial no "desenvolvimento de processos de melhoria e transformação" e promovam a colaboração entre todos os membros da comunidade educativa (Panaças, 2012, p. 1). A UNESCO (2008), citado em Panaças (2012), diz que se existir nas escolas uma cultura de colaboração, em que todos os seus membros se encorajem e apoiem na resolução de problemas, o avanço para uma educação inclusiva será feito com maior sucesso (p. 2).

## METODOLOGIA

“Não é o mais forte que sobrevive, nem o mais inteligente. Quem sobrevive é o mais disposto à mudança.” Charles Darwin

Fazendo uso do método quantitativo, optámos por recolher os dados através de um inquérito por questionário. No inquérito por questionário, o facto de o entrevistador não estar presente, conduzindo a uma “interação é indireta”, obriga a que haja um cuidado redobrado na elaboração das questões, “uma vez que não há hipótese de esclarecimento de dúvidas no momento da inquirição” (Carmo & Ferreira, 2015, p. 127).

No inquérito por questionário, a forma de elaborar as questões “estabelece a comunicação eficiente entre o investigador e o sujeito”, de forma a que as respostas obtidas possam “refletir o que o investigador quer saber e o que pretende fazer com a informação” (Dias, Pinto, Pinto, Ferreira & Silva, 2008, p. 21). Outra das vantagens deste método é “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação (Quivy & Champenhoudt, 1998, p. 189). Há, no entanto, que ter em atenção que, para que este método “seja digno de confiança”, deve-se ser rigoroso na escolha da amostra, na formulação clara e evidente das perguntas, fazer-se a ligação entre o contexto de referência das perguntas e o contexto de referência do entrevistado, estabelecer um clima de confiança no momento de aplicação do questionário, assim como os entrevistadores serem honestos e terem consciência profissional (Quivy & Champenhoudt, 1998, p. 189).

Ao elaborarmos o questionário tentámos que o mesmo fosse organizado, de forma a ser coerente e lógico para os inquiridos. Foi organizado por temas, devidamente estruturados, com perguntas factuais e com perguntas de opinião e de avaliação (Carmo & Ferreira, 2015, p. 127-128). O inquérito por questionário usado foi um questionário misto, uma vez que apresenta perguntas de resposta aberta e fechada. A diferença entre este tipo de perguntas recai “na forma como a resposta é dada” (Hill & Hill, 2016, p. 93), ou seja, nas *perguntas abertas*, o inquirido responde usando as suas próprias palavras e nas *perguntas fechadas* o inquirido responde escolhendo entre as respostas disponibilizadas pelo autor do inquérito (p. 93).

De acordo com os autores acima mencionados, há *vantagens* e *desvantagens* em ambos os tipos de perguntas (p. 94). Assim, decidimos elaborar um questionário com os dois tipos de perguntas - *abertas* e *fechadas*. Ao utilizarmos as *perguntas abertas* fizemo-lo para que as respostas obtidas nos facultassem mais pormenores e perspetivas pessoais ou, de certa forma, para obter “informação inesperada” (Hill & Hill, 2016, p. 94), bem como, permitir

que os inquiridos se possam expressar pelas suas próprias palavras e, ao mesmo tempo, ao utilizar perguntas abertas, evitar influenciar o inquirido (Tuckman, 2005, p. 124-127). No entanto, as *perguntas abertas* apresentam algumas *desvantagens*, como, por exemplo, algumas respostas são de difícil interpretação, é necessário mais "tempo para codificar as respostas" e também maior dificuldade, em termos estatísticos, para analisar os dados (Hill & Hill, 2016, p. 94).

Já as *perguntas fechadas* têm como *vantagem* a facilidade no tratamento dos dados, isto é, serem fáceis de analisar, em termos estatísticos, no entanto, apresentam a *desvantagem* de algumas vezes as respostas não serem tão "ricas" e de nos levarem a conclusões demasiado simples (Hill & Hill, 2016, p. 94).

Perante as vantagens e desvantagens de usarmos os dois tipos de perguntas, elaborámos o nosso questionário de forma a apresentar instruções "precisas, claras e curtas" (Carmo & Ferreira, 2015, p. 134) e de maneira a que todos os inquiridos tivessem facilidade em responder ao solicitado.

No início do questionário, é feita uma breve apresentação do seu objetivo, é indicado "o valor acrescentado que o inquirido pode trazer à investigação com as respostas que forneça" (p. 134), salientando-se, ainda, a confidencialidade dos dados.

O questionário construído encontra-se estruturado em três grupos:

#### Grupo 1 – *Caracterização pessoal*

Pretende-se uma breve caracterização dos inquiridos, através de perguntas sobre: idade, sexo, nacionalidade, país onde nasceu e o número de anos que vive em Portugal.

#### Grupo dois – *Percurso escolar*

São solicitados dados que permitem conhecer o ano de escolaridade em que se encontram os inquiridos, o número de anos que frequentam a escola atual e o que pretendem fazer em termos de futuro.

#### Parte três – *Integração na escola*

Pretende-se aferir a opinião dos inquiridos relativamente aos seguintes aspetos: grau de integração na escola; se já foram alvo de discriminação e, em caso afirmativo, por quem e em que lugar; é pedido que avaliem e apresentem a sua perspetiva sobre o relacionamento com e entre os membros da comunidade educativa; solicita-se a opinião quanto aos fatores que são facilitadores de uma boa integração dos alunos estrangeiros; pretende-se, ainda, conhecer o ponto de vista dos inquiridos quanto às atividades que a escola promove para integrar alunos estrangeiros e quais as atividades que a escola deveria promover, assim

como, se a escola promove atividades específicas para as famílias dos alunos estrangeiros; por último são pedidas sugestões aos inquiridos para propor à direção da escola.

## CONTEXTO DO ESTUDO

“Uma investigação conduzida de forma ética envolve o consentimento informado das pessoas que vão ser entrevistadas, questionadas, observadas, ou ainda junto de quem vão ser recolhidos materiais. Fazem parte do processo os acordos relativos ao uso dos dados e à forma como a sua análise vai ser comunicada e difundida. Uma vez alcançados, tem a ver com respeitá-los” (Blaxter et al, 1996, p. 146, citado por Bell, 2010, p. 56).

Conforme o despacho n.º 15847/2007, de 23 de julho, para proceder à aplicação do inquérito por questionário em meio escolar, criado por nós, solicitámos autorização à Direção-Geral da Educação (DGE)<sup>4</sup>. Para tal submetemos o pedido através do sistema, criado para esse fim, intitulado “*Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar*”, o qual foi acompanhado do parecer da orientadora desta investigação, da autorização do diretor do Agrupamento em estudo, da declaração de recolha de dados pessoais e da nota metodológica.

Ao elaborarmos o inquérito por questionário tivemos o cuidado de respeitar na íntegra o Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD), que entrou em vigor a 25 de maio de 2018. Respeitámos, ainda, as orientações emanadas na Carta Ética, da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, relativamente ao “consentimento informado”, em que “os participantes têm direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação ...” (p. 7); à “Confidencialidade /Privacidade”, em que “os participantes da investigação têm direito à privacidade, à discrição e anonimato”, bem como atuar “de acordo com os requisitos legais em vigor sobre Proteção de Dados Pessoais”, no que diz respeito ao “armazenamento e utilização de dados pessoais” (p. 8).

Dando seguimento ao anteriormente exposto, todos os participantes foram informados do objetivo do inquérito, bem como tomaram conhecimento de que as respostas ao questionário seriam anónimas e confidenciais, que não seriam usadas para outro fim e que, seis meses após o estudo, os dados recolhidos seriam destruídos. Estas informações foram prestadas na parte introdutória do inquérito por questionário. Foi, ainda, pedida autorização, por escrito, aos encarregados de educação dos inquiridos para que o inquérito fosse aplicado aos seus educandos, menores de idade, respeitando o RGPD.

---

<sup>4</sup> Disponível em <http://www.dge.mec.pt/inqueritos-em-meio-escolar-0>

Antes de pedir autorização à DGE e aos encarregados de educação, contactámos o diretor do Agrupamento em estudo, no sentido de o inteirarmos de todos os procedimentos da investigação em curso e solicitámos autorização para aplicar o referido questionário à amostra definida. Depois de ter sido concedida autorização por parte do diretor, foi submetida à aprovação da DGE e posteriormente pedida autorização aos respetivos encarregados de educação.

O estudo foi desenvolvido num Agrupamento de Escolas localizado na zona do Barlavento Algarvio constituído por três escolas: um Centro Escolar, constituído pelo Jardim de Infância e pelo 1.º Ciclo; pela Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e pela Escola Secundária.

Em termos de oferta formativa<sup>5</sup>, este Agrupamento oferecia, em 2018/2019, data da realização deste estudo, os quatro cursos Científico-Humanísticos existentes a nível nacional, Línguas e Humanidades; Ciências e Tecnologias; Ciências socioeconómicas e Artes Visuais. Possui, ainda, onze cursos Profissionais (Diploma de nível 4). Em termos de projetos, disponibiliza atividades bastante diversificadas, de âmbito internacional, nacional e regional, bem como de âmbito interno.

As três escolas que integram o agrupamento oferecem boas instalações e uma reconhecida qualidade de ensino a toda a comunidades educativa.

O corpo docente é estável, largamente feminino e constituído por duzentos e quarenta e um docentes e oito educadoras, cujas idades se situam, na sua maioria, entre os 40 e os 59 anos.

O corpo não docente é constituído por noventa e oito elementos, dos quais noventa e dois são do género feminino e seis do género masculino e na sua maioria com idades superiores a quarenta anos.

A população escolar apresenta dois mil e novecentos alunos, distribuídos pelo Pré-Escolar, 1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo e ensino secundário. Na sua maioria, os discentes são de nacionalidade portuguesa, no entanto, 13% da população escolar, trezentos e cinquenta alunos, são de nacionalidade estrangeira, provenientes principalmente do Brasil, da Ucrânia e da Roménia.

De 2015/2016 a 2018/2019, o Agrupamento viu crescer a sua população escolar em todos os níveis de ensino.

---

<sup>5</sup> Dados disponíveis no site da escola.

O Agrupamento em estudo apresenta o Projeto Educativo (PE)<sup>6</sup> como uma ferramenta que representa “uma determinada política educativa”, que se situa no centro de “dois conceitos de escola: a escola entendida como unidade local de um serviço público centralizado e a escola reconhecida enquanto comunidade educativa” (p. 3).

O projeto de autonomia, a flexibilidade curricular e o perfil do aluno no final da escolaridade obrigatória vieram fazer com que o Agrupamento redefinisse o seu trajeto de forma a que o seu PE “dê um sentido educativo às atividades consideradas essenciais para a educação de todos os alunos, que são o centro do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade” (p. 3).

É com o mote de uma “educação inclusiva, equitativa e de qualidade”, no seu PE, que o Agrupamento em estudo materializa a sua autonomia e a sua identidade, apresentando como visão “projetar a escola para o futuro e perceber como pode preparar as suas crianças e jovens para os desafios que a vida ativa lhes lançará no final do seu percurso escolar” (p. 11), e fomentando todos os elementos da comunidade educativa a que se envolvam neste processo, aqui incluindo todos os alunos estrangeiros que fazem parte desta grande comunidade educativa, de forma a que todos os discentes, nacionais e estrangeiros, tenham como objetivo chegar ao final da escolaridade obrigatória com sucesso.

## **APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES**

“Mudamos a nossa maneira de pensar e o mundo à nossa volta mudará.” Richard Back

Em 2017, os dados continuam a colocar o Algarve como o segundo destino de residência da população estrangeira (16,4%), depois da zona da grande Lisboa, continuando a manter a tendência das últimas décadas (OM, 2018, p. 64).

O Agrupamento em estudo acolhe trezentos e cinquenta alunos de nacionalidade estrangeira, ou seja, 13% da população escolar, sendo que entre estes a nacionalidade com maior representatividade é a Brasileira. Desde a década de 70 até 2011, que os brasileiros se têm vindo a instalar em Portugal de uma forma crescente, embora, depois de 2012 se tenha observado um decréscimo da imigração Brasileira até 2016<sup>7</sup>. Em 2017 começa a aumentar de novo esta imigração e, no primeiro quadrimestre do ano de 2019, houve um

---

<sup>6</sup> Projeto educativo de escola do Agrupamento em estudo.

<sup>7</sup> Dados conforme a base de dados Pordata, disponível em <https://www.pordata.pt/Portugal/População+estrangeira+com+estatuto+legal+de+residente+total+e+por+algumas+nacionalidades-24>

pedido de novas autorizações de residência na ordem dos 17.000, número muito superior comparando com 2018, em que no total do ano houve 28.000 pedidos, significando isto que "Portugal é hoje um país novamente atrativo"<sup>8</sup>.

Responderam a este questionário cinquenta e sete alunos estrangeiros, dum universo de oitenta e um alunos, apesar de ter sido solicitado a todos que respondessem ao questionário, houve vinte e quatro alunos que não mostraram interesse em dar resposta ao pedido.

Assim, os dados recolhidos sobre a caracterização pessoal e sobre o percurso escolar da nossa amostra, apresentam-nos os inquiridos com uma média de idades de 14,6 anos de idade, com uma predominância no sexo feminino, de acordo com o padrão nacional da população estrangeira do nosso país e atrás mencionado.

Os inquiridos são principalmente de nacionalidade Brasileira (43,9%), resultado que se encontra alinhado com o padrão nacional da população estrangeira. Encontram-se em Portugal, há um ano ou menos, 33,3% dos inquiridos, num total de dezanove, verificando-se que 63% destes são de nacionalidade Brasileira. Também aqui os índices estão de acordo com os dados atualizados da imigração em Portugal, em que se dá conta de que os cidadãos oriundos do Brasil têm visto aumentar, em 2019, o seu número de uma forma exponencial.

Os dados relativos aos anos de permanência na nossa escola podem comparar-se com os anos de permanência em Portugal, situando-se, também aqui, a sua percentagem maior (43,9%) em um ano ou menos de permanência na escola.

O ano de escolaridade dos inquiridos situa-se maioritariamente (40,4%) no 8.º ano. Em relação ao futuro a percentagem com maior relevo (37%) dá conta de que os inquiridos pretendem tirar um curso superior.

Dando agora resposta à nossa primeira questão:

- a) Qual é o nível de integração e de relacionamento, na perspetiva dos alunos estrangeiros inquiridos, com os restantes membros da comunidade educativa?

Os dados recolhidos mostram-nos que os alunos estrangeiros neste Agrupamento se sentiam bem ou plenamente integrados na escola, embora, inicialmente, aquando da sua chegada a Portugal e ingresso na escola, a maior parte tenha referido ter sentido dificuldade ao nível da sua integração no estabelecimento de ensino.

---

<sup>8</sup> Dados fornecidos pelo Ministro da Administração Interna ao Observador, disponível em <https://observador.pt/2019/05/14/novos-imigrantes-estao-a-aumentar-significativamente-sobretudo-brasileiros-diz-o-ministro-da-administracao-interna/>

Em relação a situações discriminatórias a maioria diz que nunca se sentiu discriminada e os que se sentiram foi, principalmente, durante o intervalo e por colegas.

Salientam ainda o ótimo relacionamento mantido com os pares, embora com os professores e funcionários seja ligeiramente inferior, apesar do respeito e consideração manifestada pelo pessoal docente e não docente no trato com os alunos.

Solicitou-se a opinião dos inquiridos acerca do relacionamento entre os elementos da comunidade educativa e os resultados mostram que a maioria concorda com o facto de que os alunos falam bem uns com os outros, que é fácil fazer amigos, que têm muitos amigos e também concordam que os colegas os aceitam como são; já quando são inquiridos acerca da possibilidade de mudar de colegas de turma, a maioria é determinante em dizer que discorda totalmente e concordam que se tiverem um problema podem contar com o apoio dos colegas e dos professores.

No que diz respeito à forma como os elementos da comunidade educativa se tratam entre si, a maioria concorda que os professores tratam os alunos com respeito, embora apenas 50% destes considerem que tratam os professores com respeito; em relação à forma como os alunos tratam os funcionários, aqui a maior percentagem discorda de que os alunos tratem bem os funcionários. Relativamente à questão sobre se os funcionários tratam bem os alunos, a maior percentagem concorda que os funcionários tratam bem os alunos. Por último, dentro da temática do relacionamento entre os membros da comunidade educativa, é perguntado aos inquiridos se sentem que pertencem à escola e a maioria concorda ou concorda totalmente.

Ainda neste conjunto de perguntas os inquiridos são questionados sobre a importância de a escola valorizar a cultura de origem dos alunos e quase todos eles são perentórios em dizer que sim.

No que diz respeito aos fatores que mais facilitam a integração, "ser bom aluno" é um dos fatores integradores mais importantes, já que grande parte diz concordar ou concordar totalmente; resultado similar relativamente ao domínio da Língua Portuguesa, também aqui a maioria se pauta pelo concordo ou pelo concordo totalmente. Os alunos foram igualmente questionados sobre se apresentar um bom relacionamento com todos os elementos da comunidade educativa pode ser facilitador. Quase todos são unânimes em dizer que concordam ou concordam totalmente. Por último, são questionados sobre se o estatuto económico pode facilitar a integração, a maior percentagem discorda e um número significativo discorda totalmente.

Podemos concluir relativamente a esta primeira questão, que os inquiridos se sentem integrados na escola, uma vez que, maioritariamente, expressam que se sentem integrados na escola e que mantêm um bom relacionamento com os elementos da comunidade educativa.

Na segunda questão começámos por perguntar aos inquiridos, se a escola realiza atividades para fortalecer o relacionamento e a aceitação dos alunos de outras nacionalidades e a maioria é categórica em dizer que não.

Aos alunos que disseram que sim, quisemos saber quais são as atividades que a escola promove para integrar os alunos estrangeiros. As respostas dadas, de forma aberta, foram a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM), seguida de palestras, de tutoria, de visitas de estudo, de documentários e a criação de um grupo de alunos estrangeiros.

Fazendo um balanço podemos afirmar que, na perspetiva dos alunos, a escola não promove atividades para integrar os alunos estrangeiros e daqueles que dizem que a escola promove atividades (dez inquiridos) apenas cinco falam da disciplina de PLNM, que, na verdade, existe para todos os alunos cujo nível de proficiência na Língua Portuguesa não seja suficiente para frequentar a disciplina de Português. De todos os inquiridos, num total de cinquenta e sete alunos estrangeiros do 3.º ciclo, cinquenta e dois inquiridos não se apercebem ou não reconhecem que a escola oferece a disciplina de PLNM para os alunos estrangeiros.

Por último, para dar resposta à nossa última questão:

- b) Quais as propostas, dos alunos inquiridos, para as lideranças do Agrupamento, no sentido de se promover uma melhor integração e acompanhamento aos futuros colegas estrangeiros no Agrupamento?

Em resposta aberta, os alunos expressaram livremente e opinaram acerca do que a escola poderia fazer para promover uma melhor integração de futuros alunos estrangeiros no Agrupamento.

As respostas foram surpreendentes! Apresentaremos, assim, de forma sucinta, as propostas com maior número de alunos a mencioná-las:

- Comemorar o dia do aluno estrangeiro;
- Um gabinete para apoiar os alunos estrangeiros;
- Tutoria para os novos alunos, por um colega da mesma nacionalidade;
- Apresentação e esclarecimentos, no início do ano, sobre o funcionamento da escola;

- Um programa de integração nas primeiras semanas de aulas, com receção de boas vindas aos alunos novos;
- Informação disponível, para os encarregados de educação e alunos, sobre o sistema de ensino nacional;
- Dinamização de atividades de forma a promover as outras culturas e de acolhimento dos novos alunos;
- Português Língua Não Materna para todos os alunos estrangeiros.

As propostas apresentadas, pelos inquiridos, à direção do Agrupamento, e que aqui foram resumidas, obrigaria à criação de um grupo de trabalho que se responsabilizasse pela dinamização de algumas/muitas destas atividades na promoção de uma melhor integração destes novos alunos estrangeiros, assim como, na promoção de atividades específicas para as famílias destes alunos, uma vez que a maioria dos discentes é determinante em dizer que a escola não promove quaisquer atividades para as famílias dos alunos estrangeiros, o que, na realidade, é verdade.

Por fim, há ainda dezoito inquiridos que fazem sugestões à direção, que vêm acrescentar mais atividades para uma melhor integração. Nesta última questão, há uma inquirida, que está em Portugal e na escola há menos de um ano, que diz: “Não quero propor nada, apenas dizer que gosto muito da escola!”

As escolas têm a liberdade de se organizar no que diz respeito à integração dos alunos estrangeiros, no entanto, nem sempre essa é a realidade que as escolas apresentam, uma vez que a falta de professores com prática em lecionar a alunos estrangeiros, a falta de horas para apoiar, assim como a falta de materiais adequados, são algumas das razões, entre outras, que mostram que nem sempre o que se pretende é o realizado.

Portugal destaca-se pela facilidade com que os filhos dos imigrantes têm acesso ao nosso sistema de ensino, assim como é referido, como um dos poucos países que ajuda os alunos estrangeiros, não só a terem acesso à escola, como a impedir que os mesmos abandonem aquela (Botas, 2017, p. 35).

Sabemos, no entanto, que há ainda muito a fazer para acolher estes novos alunos estrangeiros, para que tenham uma integração plena.

Deixamos aqui as propostas e sugestões, que os nossos inquiridos propõem às lideranças do Agrupamento em estudo, e deixamos o desafio para que as mesmas façam a diferença, nesta *aldeia global*, junto de uma população com uma diversidade cultural cada vez mais acentuada. É necessário “gerir a mudança transformando a instituição escolar numa

organização que aprende na e com a diversidade em que todos têm direito a aprender" (Lopes, 2016, p. 151).

Compete às escolas desenvolver um trabalho dirigido "para uma comunidade heterogénea sem que abra caminho a exclusões", para que haja "o respeito pela diferença e pela diversidade" (Botas & Moreira, 2015, p. 54).

Cabe, pois, às lideranças fazer a diferença.

## BIBLIOGRAFIA

AEPAA. (2018/2019). *Projeto Educativo de Escola do Agrupamento em estudo*.

Baganha, M., Marques, J. & Góis, P. (2009). *Imigrantes em Portugal: uma síntese histórica*, *Ler História*, 56, pp. 123-133. Disponível em <http://journals.openedition.org/lerhistoria/1979>

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índex para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola* (A. Costa & J. Pinto, Trans.). (2.ª ed). Disponível em [http://redeinclusao.pt/media/fl\\_79.pdf](http://redeinclusao.pt/media/fl_79.pdf)

Botas, D. & Moreira, D. (2015). *Integração de crianças recém-chegadas a Portugal numa escola do 1.º ciclo de escolaridade*. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. Vol. Extr., N.º 8, pp. 53-57. DOI: 10.17979/reipe.2015.0.08.311.

Botas, D. (2017). *Histórias que a escola conta: integração de crianças imigrantes no 1.º ciclo de escolaridade* (Tese de Doutoramento em Educação na especialidade de Educação e Interculturalidade, Universidade Aberta). Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/6594>

Carmo, H. & Ferreira, M. (2015). *Metodologia da investigação. Guia para autoaprendizagem*. (3.ª ed.). Coleção Universitária n.º 9. Universidade Aberta.

Carvalho, E. (2011). *Diversidade Cultural: Novos Desafios para a Gestão Escolar*. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0171.pdf>

Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018). *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129, 2918–2928.

Dias, C., Pinto, E., Pinto, M., Ferreira, P. & Silva, L. (2008). *Inquérito por questionário*, pp. 1-22. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Eurydice (2018). *Organização do Sistema Educativo e da sua Estrutura*. Disponível em [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-60\\_pt-pt](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-60_pt-pt)

Frazão, J. (2017, 18 de maio). Portugal precisa de imigrantes para ser um país sustentável. Disponível em <http://rr.sapo.pt/noticia/83912/portugal-precisa-de-imigrantes-para-ser-um-pais-sustentavel>

Lopes, M. (2016). *As lideranças na gestão de boas escolas: no contexto das políticas educativas europeias*. Revista Iberoamericana de Education, vol. 70 (2016), pp. 145-160.

Moreira, D. (2003). *Portuguese Immigrant Children and Mathematics Education*. European Research in Mathematics Education III, pp. 1-8. Disponível em [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/5730/1/Moreira%20%282003%29%20Portuguese%20immigrant%20children\\_cerme3.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/5730/1/Moreira%20%282003%29%20Portuguese%20immigrant%20children_cerme3.pdf)

Oliveira, C. & Gomes, N. (2017). *Indicadores de Integração de Imigrantes. Relatório Estatístico Anual*. Coleção Imigração em Números Observatório das Migrações. Alto Comissariado para as Migrações (ACM) ISBN: 978-989-685-089-0. Disponível em <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/>

Panaças, M. (2012). *Desenvolvimento de Culturas Inclusivas para a Educação em Portugal: O papel dos diretores de Agrupamentos de escolas*. Trabalho apresentado no III Seminário de I&DT, organizado pelo C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4159/1/>

Pordata (2018). Base de dados Portugal Contemporâneo. Disponível em <https://www.pordata.pt/Subtema/Portugal/Migrações-34>

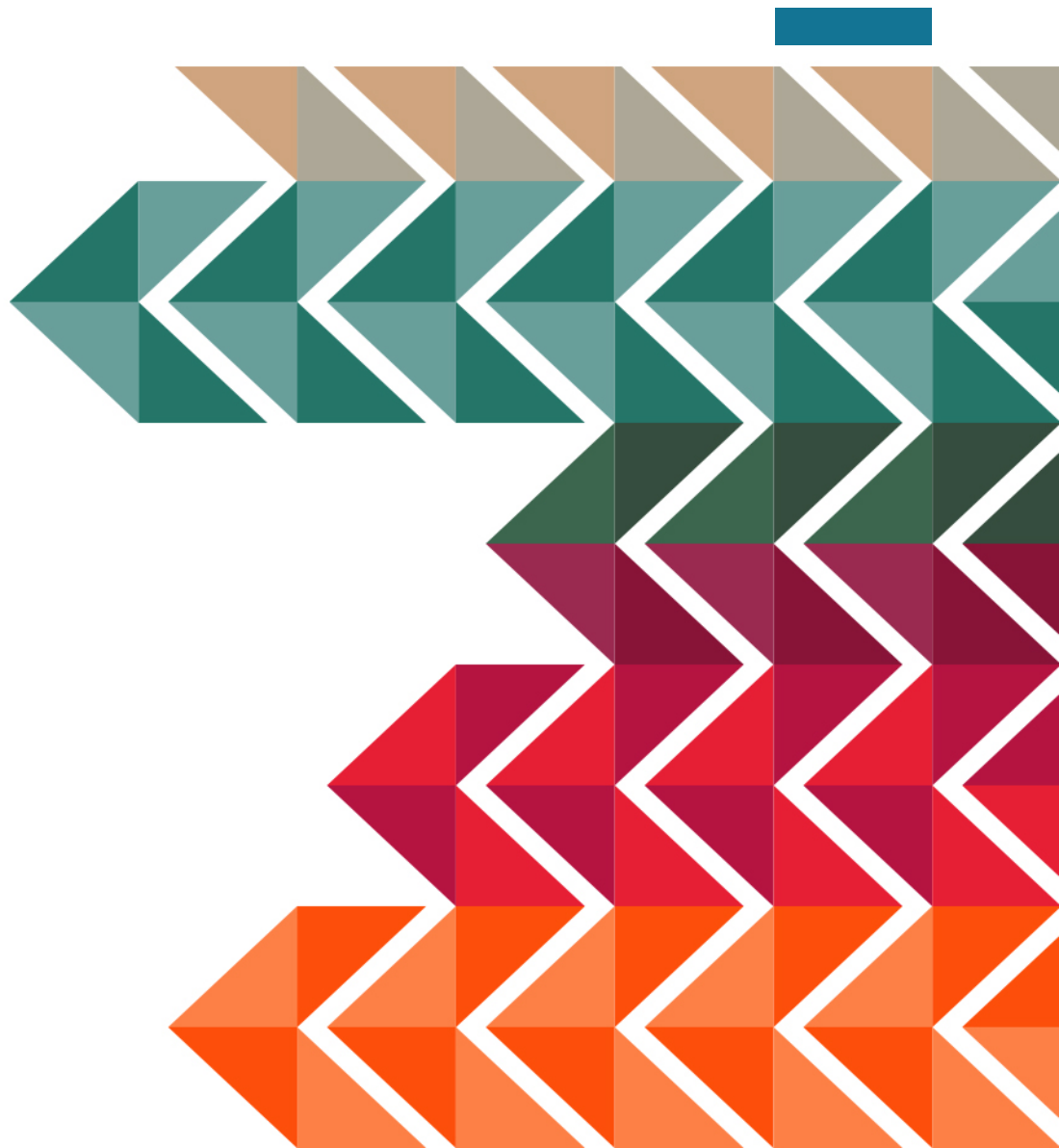
Quivy, R. & Champenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (J. Marques, M. Mendes e M. Carvalho, Trans.). (2.ª ed.). Gradiva – Publicações. ISBN 972 662 275 1.

Sefstat – Portal de Estatística. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Disponível em <https://sefstat.sef.pt/distritos.aspx>

Silva, E. & Reis, M. (2011). *A educação intercultural: um panorama teórico sobre a diversidade cultural e a escola*.

UNESCO (2016). *Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial?* Relatório da UNESCO. ISBN: 978-85-7652-208-9.

# CAPÍTULO 11





# CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO EM LIDERANÇA E ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL NA UNIVERSIDADE ABERTA

**Cláudia Neves** [Universidade Aberta]  
ORCID: [0000-0002-8175-4749](https://orcid.org/0000-0002-8175-4749)

**Susana Henriques** [Iscte – Instituto Universitário de Lisboa / Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte); Universidade Aberta]  
ORCID: [0000-0002-7506-1401](https://orcid.org/0000-0002-7506-1401)

## INTRODUÇÃO

O mestrado em administração e gestão educacional da Universidade Aberta é o único curso desta área científica a ser lecionado exclusivamente no modelo e-Learning em Portugal. No ano de 2022, contou com vinte e duas edições que permitiram formar centenas de estudantes. Atendendo a este marco temporal de 22 edições no ano de 2022, considerou-se importante fazer uma análise da produção científica no âmbito deste curso. Esta análise corresponde a uma etapa exploratória de um trabalho mais ambicioso que em maior detalhe e aprofundamento, se encontra em curso.

Este trabalho assume uma importância acrescida não apenas pelo mapeamento de um caminho de um curso com mais de 20 anos, mas também pelo número muito significativo de trabalhos de investigação (dissertações) que nos permite analisar dados importantes sobre os últimos 20 anos de política educativa portuguesa, nomeadamente no que respeita à administração e gestão das escolas em Portugal. O mapeamento e análise destes estudos pode, também, contribuir para a identificação de temas e preocupações dos atores envolvidos na realidade das escolas portuguesas, nas últimas duas décadas bem como dar a conhecer vivências profissionais, a partir de diferentes níveis de análise, que contribuem, em grande medida, para o enriquecimento do campo disciplinar da administração e gestão educacional.

Este tipo de análise é frequentemente desenvolvido em várias áreas científicas. Na área da educação foram identificados vários estudos que serviram de base a esta análise e que contribuíram para a adaptação de modelos de análise e estabilização de categorias. De entre estes estudos referimos o trabalho de Leonor Torres e Licínio Lima (2017) sobre a formação e investigação em administração educacional em Portugal. Destacamos, também, o contributo de Alves (2016) sobre a investigação de teses doutorais produzidas em Portugal sobre a violência e a indisciplina nas escolas. Finalmente referimos a análise

desenvolvida por Sousa, Costa, Marques e Pacheco (2016) onde apresentam um meta-estudo de dissertações de mestrado sobre a Avaliação Externa de escolas.

Tomando como base estes contributos, o trabalho aqui apresentado procura responder às seguintes questões: que temas são escolhidos para investigar pelos estudantes que frequentam estes mestrados de formação especializada? Que relações procuram estabelecer entre que dimensões, atores ou situações? Que procedimentos metodológicos mobilizam? Que dimensões são consideradas nos estudos relacionados com a liderança educacional?

É a partir da década de 90 que começam a surgir em Portugal cursos de mestrado na área da administração educacional. Também em meados desta década a Universidade Aberta cria o mAGE – Mestrado em Administração e Gestão Educacional que em muito contribuiu para o projeto científico e formativo desta universidade. Em 2022 o mAGE vivia a sua 22ª edição, tem tido estudantes oriundos de todas as partes do mundo contribuindo, assim, para a formação de professores muito além das fronteiras portuguesas.

## **PANORAMA DA INVESTIGAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL**

A área da Administração e Gestão Educacional assumiu-se como um campo de investigação mais pujante na Europa a partir da década de 90, o que comparado com países como os Estados Unidos da América ou o Canadá, se revela como um campo de estudo relativamente recente.

Para autores como Barroso (2009), a genética da Administração e Gestão Escolar está muito marcada pelas Ciências da Administração e as Ciências da Educação, consideradas pelo autor como as principais matrizes disciplinares fundadoras da administração escolar. Outras áreas disciplinares contribuíram para o enriquecimento da administração educacional como o Direito Administrativo, a Política Educativa, a Economia da Educação, a Sociologia da Educação, as teorias do Currículo, etc. Este processo de enriquecimento alargou o campo de pesquisa da área da Administração e gestão educacional, esbatendo um pouco as tendências excessivamente pedagogizantes, herdadas das ciências da educação e excessivamente gerencialistas, legalistas e normativistas herdadas das Ciências da Administração, segundo Barroso.

Após a revolução de abril de 1974, as reformas educativas inspiradas pelos ideais democráticos, substituíram a liderança unipessoal pela liderança colegial passando a integrar professores, alunos e pessoal não docente eleitos em corpos separados. Quase

20 anos depois, o modelo de gestão participada e representativa das escolas volta a ser reformado. Passamos a ter abertura para se voltar ao modelo de gestão unipessoal na figura do diretor executivo eleito pelo conselho de escola após procedimento concursal. Também a partir desta altura começa a ser exigida formação especializada em gestão pedagógica e administração escolar como condição para se ser diretor de escola. Em 1998 o decreto-lei 115-A/98 define que a direção executiva podia ser colegial ou unipessoal cabendo à escola optar de entre estas duas alternativas, sendo que a seleção é feita a cargo de uma assembleia eleitoral onde estão representados professores, funcionários e alunos. A partir de 2008, com a entrada em vigor do decreto lei 75/2008, retoma-se a instituição de um órgão de administração e gestão unipessoal, com o diretor a ser eleito através de um procedimento concursal e pelos membros Conselho Geral da escola.

Estas alterações relativamente ao modelo de gestão das escolas em Portugal tiveram influência nas reconfigurações curriculares da formação dos diretores escolares.

Para além destas alterações ao modelo de gestão, nos últimos anos Portugal sofreu profundas transformações na organização do sistema educativo que tiveram impactos nas competências e funções dos diretores de escola. De entre estas transformações referimos a criação dos agrupamentos e “mega agrupamentos”<sup>1</sup>, uma estrutura que agrega várias escolas dirigidas por um mesmo diretor/a, que trouxe sérios desafios ao exercício de funções de direção e para a importância da formação especializada. Referimos, também a complexificação das funções do diretor que se debatem com pressões para os resultados de eficácia e eficiência versus o exercício de competências relacionais e equilíbrio no cumprimento dos princípios democráticos. Neste cenário, aumenta o interesse por estudos sobre o exercício das funções de administração e gestão escolar, das suas práticas quotidianas, do exercício da liderança, do perfil e estilos de liderança.

É importante referir que as reformas educacionais dos últimos anos envolvem grande complexidade ao nível da sua concretização, mas, habitualmente, chegam às escolas e agrupamentos mediante normativos com prazos de implementação curtos e, na maior parte dos casos, sem acompanhamento de debate, reflexão e condições de atualização pelos diversos intervenientes. Este é um desafio que pode ser lançado às instituições de Ensino Superior que oferecem formação especializada na área da gestão e a administração escolar. É preciso repensar a oferta de formação especializada por forma a que inclu

---

<sup>1</sup> Trata-se de uma expressão corrente, popularizada pelos média, os normativos legais não seguem esta terminologia – o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (art.º 7.º) refere-se a “unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas”; o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (art.º 6.º) refere apenas “unidade organizacional”.

não só as questões relacionadas com as práticas de gestão e administração escolar e de cumprimento dos procedimentos inerentes, mas também que promova e estimule debates e visões críticas e reflexivos sobre as práticas contribuindo para uma análise holística e problematizadora da função de administração e gestão educacional. Associado a estas reflexões é preciso que se prepare estes profissionais para a imprevisibilidade e dinamismo da realidade atual e futura que cada vez mais recorre a capacidades de adaptação e a líderes com capacidade de diálogo, negociação e mobilização.

## **A LIDERANÇA EDUCACIONAL EM CENÁRIOS DE INVESTIGAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL**

No contexto internacional, a investigação sobre liderança educacional tem-se centrado, nas últimas décadas, em torno de três temáticas principais: a relação entre a liderança e os resultados dos alunos (Caldwell, 2002; Fullan, 1998; Tomlinson, 1999); a relação entre liderança e as escolas eficazes (Gurr, 2005; Leithwood, 1992); e a relação entre liderança e a escola que aprende a ser eficaz e aprendente (Caldwell, 2002; Fullan, 1998; Tomlinson, 1999). Na área da educação, as definições de liderança permitem destacar três temáticas preponderantes: formação para a liderança, qualidades de liderança nos gestores/administradores educativos e a liderança nas instituições educativas (Dianova, Artamoshkina & Nogovitsyn, 2019).

Em paralelo com estas tendências internacionais, o tipo de estudos que têm vindo a ser desenvolvidos em Portugal evidenciam uma investigação do tipo gerencialista da liderança educacional, ainda muito próxima das teorias da gestão empresarial, aproximando-a da Nova Gestão Pública e da relação entre gestão/liderança e resultados (Torres & Palhares, 2015). À semelhança do panorama investigativo internacional, também em Portugal, se assiste à emergência de uma conceção de liderança como um processo de canalização de energia das pessoas que estão num sistema social, numa organização, onde se realizam inúmeras interações (Almeida & Brandão, 2019).

Mas tal como Torres (2015) procurou realçar, é importante questionarmo-nos sobre o que ainda não sabemos sobre liderança educacional. Heck and Hallinger (1999) identificam 4 dimensões que têm vindo a limitar a nossa compreensão sobre a realidade da liderança educacional: a noção de que a liderança educacional se cinge à figura do diretor; conceções de eficácia que se apoiam apenas nos resultados académicos dos estudantes; afunilamentos metodológicos e falta de trabalho empírico com maior amplitude que nos permita conhecer melhor esta realidade.

Abdian, Andrade e Parro (2017) referem um aspeto importante que tem vindo a influenciar negativamente a investigação sobre liderança educacional. Os autores argumentam que o desenvolvimento teórico-metodológico da área da administração escolar tem vindo a ser enfraquecido devido à separação entre o que é a política, usualmente entendida como uma decisão governamental normativa, e a gestão e administração do meio escolar, entendida como o contexto mediador onde estas decisões são implementadas.

Contrariando estas ideias surgem novas propostas denominadas de "novos horizontes teórico-metodológicos" que defendem que as políticas são processos construídos em diversos espaços e tempos, por múltiplos e diferentes atores, e não são apenas um resultado da ação de governos (Abdian, Andrade & Parro, 2017). Esta ideia tem na sua base os contributos de Mouffe (2011) para quem a política é entendida como um processo de construção de identidades coletivas onde intervêm negociações, conflitos e interesses diversos sendo a gestão uma parte integrante deste processo.

Rivieros e Weiwei (2019) são autores que também se preocuparam em chamar a atenção para um conjunto de políticas que procuram estandardizar as práticas de liderança dos administradores escolares, identificando e operacionalizando o conhecimento, as competências e as práticas destes líderes. E juntam-se ao coro de críticas pelo facto destas tendências homogeneizantes pecarem por negligenciarem os diversos contextos e as questões de equidade e justiça social.

O desafio da liderança educacional, atualmente, torna-se, assim, mais complexo, porque são processos que envolvem um leque de ações, relações e uma diversidade de recursos (Gronn, 2010). Neste cenário, importa mobilizar os intervenientes para uma cultura colaborativa na gestão de problemas complexos, procurando-se uma abordagem integrada, integradora e eficaz na construção de soluções assentes em problemas autênticos/reais.

Com base nestes pressupostos têm vindo a emergir novas abordagens e reflexões que evidenciam a importância da liderança em contexto, da liderança colaborativa, da liderança em contínua aprendizagem, ou seja, reflexões que se focam mais na liderança dinâmica e flexível. A título de exemplo, ilustra-se o trabalho de Scott-Davin, Carr-Chelman e Hammes (2019) que desenvolveram um quadro conceptual, com base numa revisão de literatura, a que chamaram *profound leadership*. Neste exercício, estes autores identificaram que é necessário complementar a liderança com a aprendizagem, para aumentar a consciência sobre o humanismo daqueles que são liderados. Dianova, Artamoshkina e Nogovitsyn (2019) referem que estas novas perspetivas para abordar a liderança nos levam a uma questão fundamental: Como podemos treinar um líder que seja capaz

de implementar inovações no seu contexto de trabalho e que ponha em prática as competências que vai adquirindo ao longo do seu percurso de aprendizagem?

Na procura de respostas para esta questão desenvolvem-se propostas relacionadas com o conceito de *lideranças sustentáveis* (Hargreaves & Fink, 2007), *lideranças democráticas e transformacionais* (Bass, 1985). Estas propostas encaram o contexto escolar como um coletivo de atores onde cada um é um líder, o que implica uma nova visão acerca da comunidade escolar. Liderar em contexto é, nesta perspetiva, considerar os traços distintivos de cada organização, a sua cultura no sentido de uma "Culturally Responsive Leadership" (Harris & Jones, 2017).

Partilhamos a visão destas propostas, e consideramos o contexto das lideranças educativas como o resultado de várias dimensões que interagem entre, donde resulta uma especificidade única (Gordon e Patterson, 2006).

As tendências internacionais na investigação sobre liderança educacional indicam que não existe um melhor tipo de organização (Bush, 2011) e não existe um melhor estilo de liderança. As teorias que parecem acolher mais adeptos são as que defendem que o melhor líder aquele que se adapta às situações imprevisíveis e às contingências que vai encontrando na sua ação e que considera variáveis mediadoras que podem influenciar os processos de liderança e aproximá-los do conceito de cultura (Leithwood & Jantz, 2007; Hallinger, 2011). Todos estes contributos levam-nos a partir do pressuposto de que podem coexistir diferentes modelos de gestão e liderança o que pode ser interpretado como um certo hibridismo, ou seja, não existe um único estilo ou modelo de liderança mas sim a possibilidade de várias combinações entre modelos que se adaptam consoante as situações e os problemas. (Bush, 2011). Segundo este autor, este é um campo de investigação bastante interessante para aprofundar.

## **METODOLOGIA**

Em resultado da evolução do campo científico da Administração e Gestão Educacional, assim como da emergência de novas conceções sobre liderança educacional, é expectável que novas abordagens metodológicas e empíricas estejam igualmente a ser desenvolvidas nos mestrados em administração e gestão educacional. Neste sentido, o trabalho aqui apresentado situa-se no paradigma interpretativo como forma de compreensão e interpretação das tendências presentes na produção científica realizada por estudantes de um mestrado em administração e gestão educacional o mestrado em Administração e Gestão Educacional (mAGE) em oferta na Universidade Aberta, entre 2005 e 2022.

Este artigo resulta de uma primeira fase de um trabalho que incide na análise de 159 dissertações disponíveis no Repositório Aberto da Universidade Aberta. Trata-se de uma amostra do total das dissertações produzidas, composta pelas mais recentes e mais acessíveis por se encontrarem publicadas no Repositório Aberto. Na análise faz-se uso de uma metodologia de natureza qualitativa para compreender que tipo de estudos têm sido produzidos, neste curso, nos últimos anos, procurando identificar as seguintes dimensões: os temas que são privilegiados nos estudos da área da administração e gestão educacional; as relações que se procuram estabelecer entre que dimensões, atores ou situações; o tipo de estudos são desenvolvidos sobre liderança educacional e que temáticas são relacionadas com a liderança educacional; as metodologias e procedimentos têm vindo a ser privilegiados.

Os resultados aqui sistematizados correspondem, então, a uma primeira análise de carácter exploratório que se desenvolveu a partir de uma matriz de análise de conteúdo, designadamente, análise temática (Braun & Clarke, 2006). Trata-se de um processo de identificação de padrões de temas ou relações nos dados qualitativos (Reses & Mendes, 2021). Permite, deste modo, quantificar dados qualitativos.

## **INVESTIGAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL – PERSPETIVAS A PARTIR DAS DISSERTAÇÕES REALIZADAS NO MAGE**

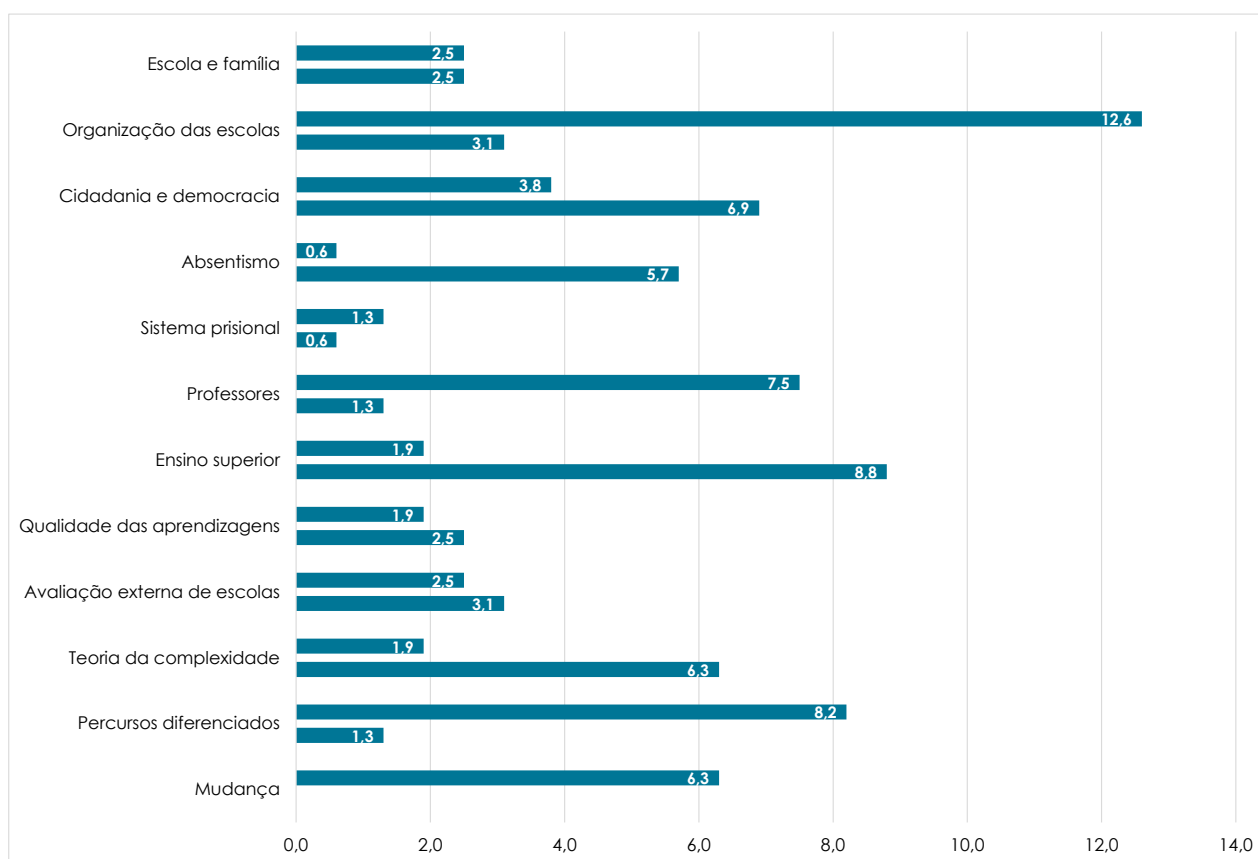
Neste ponto apresentamos e discutimos os resultados apurados a partir da análise temática das dissertações, organizados em função das quatro dimensões definidas anteriormente e que recordamos:

- os temas que são privilegiados nos estudos da área da administração e gestão educacional;
- as relações que se procuram estabelecer entre que dimensões, atores ou situações;
- o tipo de estudos desenvolvidos sobre liderança educacional e que temáticas são relacionadas com a liderança educacional;
- as metodologias e procedimentos têm vindo a ser privilegiados.

### ***Temas privilegiados nos estudos***

As dissertações em análise resultam de projetos de investigação que apontam para temáticas centrais na vida das escolas (Figura 1). Designadamente, destacam-se as temáticas relacionadas com a organização das escolas, com dissertações focadas na

gestão e organização escolar, estilos de liderança, regulamento interno, comunicação e tomada de decisão, escola a tempo inteiro, organização do espaço na sala de aula, atividades extracurriculares – desporto escolar, organização dos tempos letivos, boas práticas, participação. A inovação pedagógica e os percursos diferenciados mereceram também muita atenção por parte dos estudantes do mAGE ao longo do período em análise. Neste caso, as temáticas focaram-se nas tutorias individuais, nos novos modelos pedagógicos na Educação de Infância, na liderança pedagógica, nos projetos, no enriquecimento curricular, no estudo acompanhado. Nos percursos diferenciados estudaram-se os cursos profissionais, os Programas Integrados de Educação e Formação (PIEF), os Cursos Vocacionais, os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), a escola em contexto hospitalar e em contexto prisional.



**Figura 1** - Temas desenvolvidos nas dissertações do mAGE (%)

No caso dos professores a investigação centrou-se na formação inicial, na identidade docente, na mobilidade de docentes, na estabilidade, na satisfação. Também os conflitos em ambiente escolar mereceram atenção, permitindo aprofundar o conhecimento sobre as dinâmicas de interação, comunicação e poder, de indisciplina, explorando a perceção dos vários agentes sobre o fenómeno em análise.

Destacamos ainda as temáticas da mudança e da inclusão, pela expressividade alcançada. No caso da mudança, encontramos dissertações centradas no estudo das percepções sobre a mudança, as mudanças no processo de ensino e aprendizagem, as estratégias e instrumentos de mudança, tais como o projeto pedagógico ou o Projeto Fénix. No estudo da inclusão, encontramos estudos sobre as estratégias desenvolvidas pelas escolas no regresso das atividades em sala de aula física após as restrições impostas pela pandemia de COVID-19, o acolhimento dos alunos com necessidades educativas especiais. Também as estratégias, projetos, práticas educativas desenvolvidas para gerir a diversidade cultural e a interculturalidade nas escolas, o papel da Biblioteca Escolar no desenvolvimento de tais estratégias. Encontramos ainda estudos focados em públicos particulares, tais como as crianças e o seu desenvolvimento, as crianças em risco de exclusão, as crianças em contexto hospitalar e as pessoas em situação de privação de liberdade.

É interessante observar a tendência evolutiva destas temáticas ao longo do tempo, o que permite identificar constantes e alterações (Figura 2). Uma das principais constantes é a temática das lideranças, mesmo quando o modelo de análise não convocava explicitamente tais teorias, o enfoque empírico debruçava-se em cargos de liderança de topo (presidente do Conselho Executivo ou Diretor) e intermédia (Diretores de Turma, Coordenadores de projetos, de departamento ou de estabelecimento, por exemplo). Outra das constantes é o interesse pelos contextos educativos diferenciados, caso do ensino profissional, mas também em ambiente hospitalar, em estabelecimentos prisionais e ainda em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

As alterações mostram que os estudos sobre a gestão de conflitos na escola se deslocam para o estudo da indisciplina e para estudos voltados para a diversidade cultural, interculturalidade e para a inclusão. De destacar ainda o surgir da investigação centrada nas problemáticas da mudança e inovação, seja através de dinâmicas de descentralização ou associada a projetos específicos, seja decorrente de contingências como a pandemia por COVID-19.



**Figura 2** - Evolução temporal dos temas desenvolvidos nas dissertações do mAGE

Estes temas ilustram o que Barroso (2009) classificou como a genética da Administração e Gestão Escolar, na medida em que representam muito do cotidiano das organizações escolares e dos seus atores ao longo do período em análise.

### **Relações entre dimensões, atores, situações**

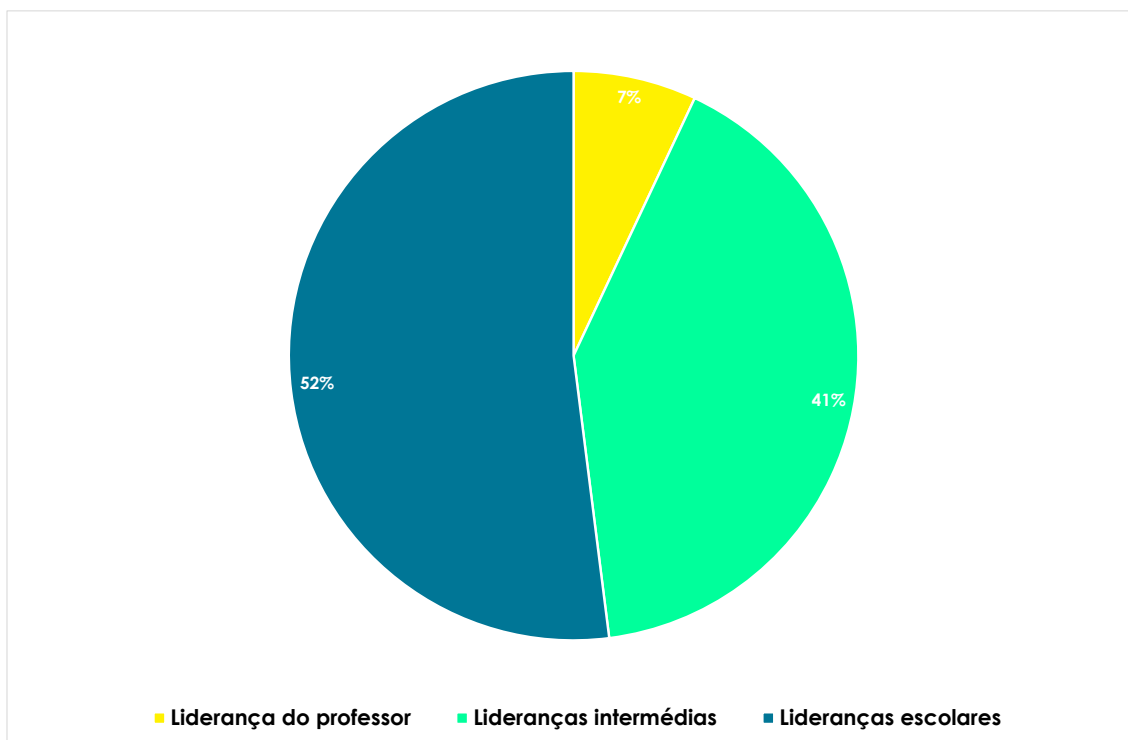
Ao procurarmos as relações que se estabelecem entre as dimensões, os atores e as situações no campo da Administração e Gestão Educacional, realizamos uma nuvem de palavras a partir das palavras-chave definidas nas dissertações em análise (Figura 3). Este exercício permitiu identificar as escolas e as políticas como as principais dimensões. No estudo das organizações escolares as políticas públicas assumem-se, por um lado, como estruturantes da ação e, por outro, como imperativos de análise e debate críticos, reflexão e atualização de práticas. As políticas emergem, assim, como proposições construídas em diversos espaços e tempos por diversos agentes sociais (Abdian, Andrade & Parro, 2017). A construção social das políticas públicas a partir da ação articulada gerada pela sua implementação e operacionalização aqui expressa, contraria a ideia de que apenas o Estado legislador tem responsabilidades a este nível.



dos alunos e na sua relação com as lideranças (de topo, mas também dos professores), a avaliação externa de escolas e a autoavaliação são mais expressivas. Nestas se dá conta das tensões presentes na avaliação institucional (interna ou autoavaliação e externa) entre as possibilidades de se constituir enquanto instrumento de autonomia e emancipatório ou enquanto instrumento de controlo hierárquico e de vigilância burocrática (Afonso, 2010b). Estes dados evidenciam ainda uma centralidade da escola enquanto organização e dos seus atores, surgindo a interação com a comunidade envolvente e o território de um modo ainda muito pouco expressivo. Parece, então, haver espaço para o desenvolvimento de investigação centrada nestas problemáticas. Dando conta, desta forma, das problemáticas da Administração e Gestão Escolar inscritas num território concreto, contextualizadas, colaborativas e interativas (Alves, 2021).

### **Temáticas relacionadas com a liderança educacional**

Os trabalhos de investigação que explicitamente se debruçam sobre lideranças, fazem-no em três dimensões fundamentais: as lideranças escolares ou de topo, as lideranças intermédias e as lideranças do professor (Figura 4).



**Figura 4** - Liderança educacional

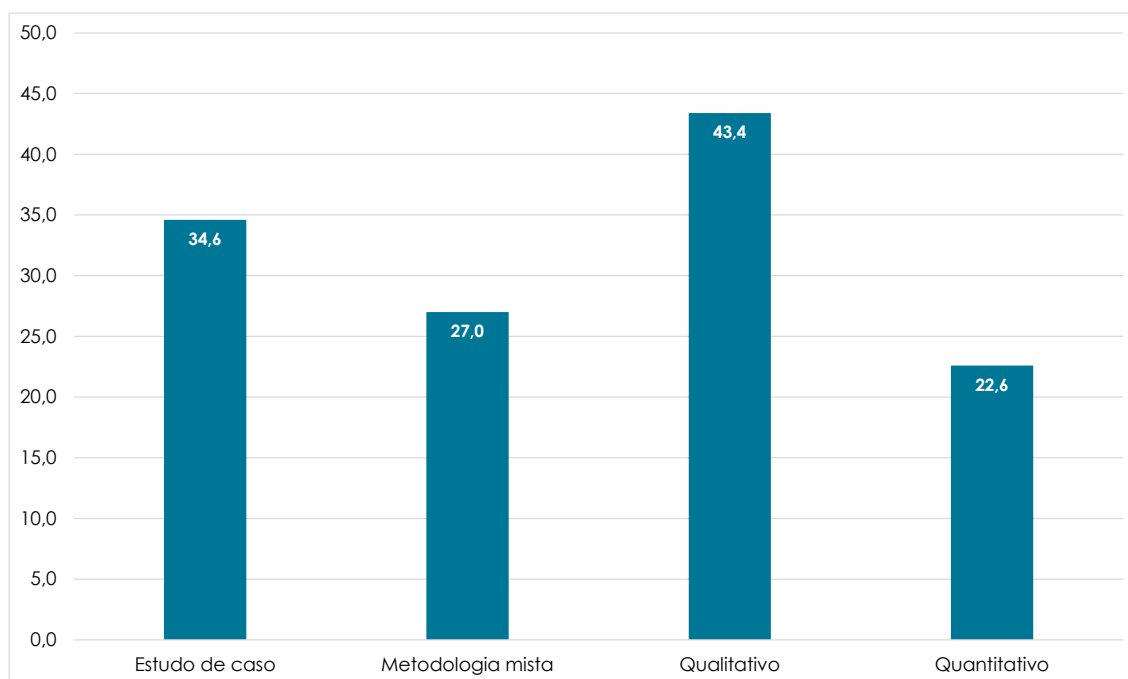
Transparece nos trabalhos em análise um entendimento da liderança concordante com o proposto por Almeida e Brandão, 2019). Isto é, a liderança como o conjunto dos processos e dinâmicas de interação entre os agentes num sistema social, a escola, motivando uma

equipa para que gere resultados. Os trabalhos centrados nos estilos e perfis de liderança buscam identificar quadros de referência e padrões de competências.

Nos estudos sobre as lideranças podemos também identificar uma evolução conceptual. Vários dos primeiros estudos, estavam mais centrados em instrumentos standardizados de medição de características associadas ao estilo de liderança. Concretamente, *Student Leadership Practices Inventory* (Kouzes & Posner, 1987) e 'Questionário Multifactorial de Liderança – MLQ' (Bass & Avolio, 2004). Mais recentemente, encontramos estudos capazes de dar conta da exigência que enfrentam as lideranças escolares em contextos complexos. Ou seja, a coexistência de diversos modelos com diversas combinações que se adaptam ao contexto, às situações e aos problemas concretos (Bush, 2011). Dito de outro modo, encontramos refletidos nos estudos modelos de liderança flexível, colaborativa, democrática, sustentável, transformacional... (Scott-Davin, Carr-Chelman e Hammes, 2019).

### **Procedimentos metodológicos**

Os estudos realizados situaram-se predominantemente numa metodologia de estudo de caso com abordagem qualitativa ou mista (Figura 5). Esta é uma tendência generalizada na investigação, o que segundo Coutinho (2021) "... se justifica pela complexidade dos problemas em estudo e pela dificuldade que os investigadores encontram na busca de respostas e soluções que permitam melhorar os processos..." (p. 7)



**Figura 5** - Procedimentos metodológicos

Acrescentamos a esta justificação apresentada, uma outra que se prende com aquilo que Flávia Vieira (2011) designa como "centralidade da experiência nos processos de (trans)formação profissional". Quer dizer, a investigação realizada por estes profissionais (maioritariamente professores), no campo da administração e gestão educacional tem um potencial de desenvolvimento profissional, mas também de transformação da educação. Tal decorre do desenvolvimento de projetos de investigação que visam responder a situações-problemas específicos do seu quotidiano profissional.

No processo de investigação colocam-se em confronto quadros de referência teoricamente enformados e contextos de ação e experiências. Tal exige um (re)posicionamento crítico e uma (des/re) construção (Vieira, 2011). Daqui resulta o desenvolvimento de uma complexificação da visão da realidade educativa e da sua própria prática. Dito de outro modo, resulta no desenvolvimento de uma atitude investigativa de carácter emancipatório.

Ora, acreditamos que o desenvolvimento de uma tal atitude investigativa assente na ação profissional poderá responder aos desafios que se colocam às lideranças escolares em contextos complexos, identificados por Scott-Davin, Carr-Chelman e Hammes (2019). Para os autores, as lideranças terão de evidenciar um quadro de competências que lhes permita desenvolver uma cultura colaborativa na gestão de problemas complexos, através de uma abordagem integrada, integradora e eficaz na construção de soluções assentes em problemas autênticos. O mAGE tem, certamente, tido e continuará a ter um papel ativo na construção desta atitude investigativa nos seus estudantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A natureza desta análise é ainda muito exploratória, pois os dados apresentados demonstram que começa a existir uma tendência nos estudos desenvolvidos no âmbito de mAGE que se afasta de perspetivas jurídicas e normativas que caracterizaram a formação em administração e gestão educacional no século XX, preocupadas com as formações gerencialistas e orientadas para as lideranças de topo.

A multiplicidade de temas abordados e a necessidade de desenvolver análises holísticas que mobilizam diversas formas de olhar e recolher informação sobre determinada realidade, demonstram a natureza curricular abrangente deste curso que procura formar gestores e administradores escolares com conhecimentos em várias áreas disciplinares como a sociologia, a política, a gestão, a economia e a educação.

Esta multiplicada de perspetivas empíricas, revela que os estudantes se preocupam com as realidades onde estão inseridos, e que procuram compreendê-las para melhor refletir

e agir sobre elas. Retomamos, pois, Leonor Torres (2015) para reforçar o compromisso de mantermos o questionamento e a investigação em Administração e Gestão Educacional. Nas palavras de Connolly et al. (2019), trata-se de um desafio constante. É este desafio que assumimo para o futuro do mAGE.

## BIBLIOGRAFIA

Afonso, A. J. (2010a). Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In M. T. Esteban, A. J. Afonso. *Olhares e interfaces. Reflexões críticas sobre a avaliação*, (147-170). Cortez.

Afonso, A. J. (2010b). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, 21(46), 343-362.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Edições Almedina, SA.

Alves, M. (2021). Uma gramática generativa e transformacional para gerar outra escola. In C. Palmeirão, J. M. Alves (Coord.). *Mudança em movimento – escolas em tempos de incerteza*, (25-48). Católica Editora.

Alves, M. G. (2016). Viver na escola: indisciplina, violência e bullying como desafio educacional. *Cadernos de Pesquisa*, 46 (161), 594-613. <https://doi.org/10.1590/198053143679>

Avolio, B. J., Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire. Manual and Sampler Set* (3rd ed.). Mindgarden. [http://dx.doi.org/10.1207/s1532754xjpr1602\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/s1532754xjpr1602_2)

Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Educação e Sociedade*, 30(109), 987-107

Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projeto. In R. Canário (Org.). *Inovação e Projeto Educativo de Escola*, (17-55). Educa.

Branco, M. L. (2007). *A escola comunidade educativa e a formação de novos cidadãos*. Instituto Piaget.

Braun, V, Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706ap0630a>

Connolly, M., Eddy-Spicer, D. H., James, C., Kruse, S. D. (2021). Reflections on the state of school organization studies: continuities and challenges. In M. Connolly, D. H. Eddy-Spicer, C. James, S. D. Kruse (Eds.). *The SAGE Handbook of School Organization*. Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781526465542>

Correia, A. R. (2019). *Os coordenadores de departamento curricular como impulsionadores da mudança. Estudo em dois agrupamentos de escolas*. Tese apresentada no âmbito do Doutoramento em Educação em Liderança Educacional, na Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/8570>

Coutinho, C. (2021). Prefácio. In A. Moreira, P. Sá, A. P. Costa (Orgs.). *Reflexão em torno de Metodologias de Investigação: métodos* (Vol. 1), (7-8). UA Editora.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer.

Day, C. (1999a). Professional Development and Reflective Practice: purposes, processes and partnerships. *Pedagogy, Culture & Society*, 7 (2), 221-233.

Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto Editora.

European Commission (2018). *Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Guiding Principles for policy development in school education*. Report from the ET2020 Working Group Schools 2016-18. Recuperado de [https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs4-learning-organisations\\_en.pdf](https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs4-learning-organisations_en.pdf)

Ferreira, I. L. (2018). *As lideranças intermédias em contextos de mudança: estudo de caso*. Tese apresentada no âmbito do Doutoramento em Educação em Liderança educacional, na Universidade Aberta. Recuperado de: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7523>

Freitas, A. I., & Grave-Resendes, L. (2018). Lideranças na Escola. In L. Grave-Resendes, G. Bastos & I. Oliveira (Orgs.), *Liderança e inovação em contextos Educativos* (pp. 42-59). Universidade Aberta, Coleção Educação a Distância e eLearning | N.º 3. Recuperado de: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7396>

Gaspar, I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 27-55. Recuperado de <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3632>

Gronn, (2010). Leadership: its genealogy, configuration and trajectory, *Journal of Educational Administration and History*, 42(4), 405-435.

Guerra, M. S. (2002). *Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar*. ASA.

Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. (2018). *Leading Collaborative professionalism*. Centre for Strategic Education Seminar Series Paper #274. Recuperado de [http://www.andyhargreaves.com/uploads/5/2/9/2/5292616/seminar\\_series\\_274-april2018.pdf](http://www.andyhargreaves.com/uploads/5/2/9/2/5292616/seminar_series_274-april2018.pdf)

Kouzes, J., Posner, B. (1987). *The Leadership Challenge: How to Keep Getting Extraordinary Things Done in Organizations*. Jossey-Bass.

Mackey, J. & Evans, T. (2011). Interconnecting Networks of Practice for Professional Learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 1-18.

Oliveira, I. & Henriques, S. (2016). Investigação-ação em rede: um olhar sobre a atividade desenvolvida com doutorandos no âmbito de um seminário. In P. Dias, D. Moreira & A. Quintas (Eds), *Práticas e Cenários de Inovação em Educação Online* (pp. 47-74). Universidade Aberta. Recuperado de <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5513>

Oliveira, I. & Miranda, B. (2016). O papel da discussão em fóruns virtuais na formação de supervisores. In Cristina Mesquita, Manuel Vara Pires & Rui Pedro Lopes (Orgs), *Atas da 1st International Conference on Teacher Education (INCTE 2016)* (pp. 171-177). Instituto Politécnico de Bragança.

Oliveira, I. (2018). Liderança(s) e inovação tecnológica. In L. Grave-Resende, G. Bastos & I. Oliveira (coord.), *Lideranças e inovação em contextos educativos* (pp. 21-41). Universidade Aberta.

Queiroga, L. C., Barreira, C., & Oliveira, A. L. (2019). *Supervisão Pedagógica e desempenho Docente*. Chiado Books.

Reses, G., Mendes, I. (2021). Uma visão prática da análise temática: exemplos da investigação em Multimédia em Educação. In A. P. Costa, A. Moreira, P. Sá (Orgs). *Relexões em torno de Metodologias de Investigação: análise de dados*. UA Editora. <https://doi.org/10.34624/dws9-6j98>

Sá, S., Costa, S., Oliveira, R., Castro, P. A. (2022). O patrimônio e o projeto educativo de escola: um estudo de caso. *Concillium*, 22(3), 241-253. <https://doi.org/10.53660/CLM-229-241>

Silva, N. (2019). *Liderar Organizações Complexas*. Chiado Editores.

Stoll, L, Bolam, R, McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Education Change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>

Vieira, F. (2011). A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. *Lingvarvm arena*, 2, 9-25

Wallace, A. & Panteli, N. (2016). Instructors as Designated Leaders for Fostering Online Engagement: The Case of Online Learning Communities. *MCIS 2016 Proceedings*. 15. <http://aisel.aisnet.org/mcis2016/15>

