

**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
www.uab.pt

O papel das plataformas digitais na gestão das escolas

**Rui Armando Mendes Costa Novais**

**MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL**

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maribel dos Santos Miranda Pinto

**Outubro de 2025**

Declaro que autorizo a utilização e divulgação desta dissertação de mestrado por terceiros, no todo ou em parte, para fins de investigação ou estudo académico, desde que devidamente citada a fonte e respeitados os direitos de autor.

Esta dissertação está licenciada com uma licença **Creative Commons Atribuição - Não Comercial - Sem Derivações 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)**.

Isto significa que é permitido copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato, desde que:

- seja dado o devido crédito ao autor;
- não seja utilizada para fins comerciais;
- não sejam feitas modificações no conteúdo original.

## Agradecimentos

A concretização desta investigação só foi possível graças ao apoio, incentivo e contributo de várias pessoas e instituições, às quais manifesto o meu mais sincero reconhecimento.

À Professora Doutora Maribel Pinto, minha orientadora, expresso um agradecimento especial pela orientação científica, pedagógica e investigativa que me proporcionou ao longo de todo este percurso. A sua disponibilidade constante, a clareza com que guiou cada etapa do trabalho, o diálogo aberto e enriquecedor que sempre promoveu, bem como o seu incentivo à reflexão crítica e colaborativa, foram fundamentais para o desenvolvimento deste estudo.

Aos diretores que gentilmente aceitaram participar no estudo, deixo o meu reconhecimento e gratidão pela disponibilidade, empenho e seriedade com que responderam ao questionário, mesmo diante das exigências e desafios do quotidiano escolar. Sem a sua colaboração, este estudo não teria sido possível.

À minha família, em especial à minha esposa, agradeço profundamente pelo apoio incondicional, pela compreensão nos momentos de ausência e cansaço, e pelo encorajamento constante ao longo deste processo. O seu amor, paciência e presença foram fundamentais para que eu mantivesse o foco e a determinação necessários até à conclusão desta etapa.

A todos, o meu muito obrigado.

## Dedicatória

Dedico este trabalho, com profundo carinho e gratidão, à minha esposa, companheira incansável de todas as horas, cujo amor, apoio e paciência foram fundamentais ao longo desta caminhada. Agradeço pela compreensão nos momentos de ausência e pelas palavras de incentivo nos dias difíceis.

Estendo esta dedicatória à minha família, pilar de valores, afeto e inspiração, que sempre me sustentou com amor incondicional e encorajamento constante.

A todos vocês, o meu mais sincero obrigado. Este trabalho é também vosso.



## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

### **STATEMENT OF INTEGRITY**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

I hereby declare having conducted my dissertation with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2.ª série, N.º 215, de 6 de novembro de 2013).

Universidade Aberta, 14 de outubro de 2025

Nome completo/Full name: Rui Armando Mendes Costa Novais

Assinatura digital / Digital signature:

# O papel das plataformas digitais na gestão das escolas

## Resumo

Esta investigação procurou perceber como as plataformas digitais estão a influenciar a gestão escolar em Portugal. Enquanto instrumentos de regulação nacional, são cada vez mais utilizadas num sistema multirregulador, marcado por normas e exigências externas, onde os processos de autonomia das escolas entram em conflito com normas e políticas transnacionais. São revisitadas algumas teorias clássicas sobre organização, como as propostas por Max Weber e Frederick Taylor, que, apesar da sua antiguidade, ainda ajudam a explicar certas práticas atuais na administração da educação por via das referidas plataformas. A análise dos dados revelou algumas fragilidades no uso das plataformas digitais nos processos de trabalho da equipa diretiva: repetição de tarefas, fraca interoperabilidade das plataformas e aumento da carga administrativa do trabalho do diretor. Os resultados indicam que, mesmo com o discurso da autonomia, as escolas continuam bastante condicionadas. As plataformas não são neutras, moldam as formas de trabalhar, exigindo tempo e energia das equipas diretivas. Com isso, o papel do diretor mudou bastante, ganhando novas responsabilidades e desafios. A liderança distribuída surge como forma de mitigar a governação digital da educação, exigindo do diretor uma atuação transformacional. Apesar da relevância dos resultados, esta investigação apresenta algumas limitações. O recurso a uma abordagem exclusivamente quantitativa, centrada num inquérito por questionário fechado, condiciona a profundidade da análise e a interpretação de fenómenos mais subtis da gestão escolar com recurso às plataformas digitais. Estas limitações abrem caminho à combinação com metodologias qualitativas, aprofundando certos aspetos da investigação.

**Palavras-chave:** Plataformas digitais | Multirregulação | Autonomia | Liderança distribuída.

# The role of digital platforms in school management

## Abstract

This research sought to understand how digital platforms are influencing school management in Portugal. As instruments of national regulation, they are increasingly used within a multi-regulatory system marked by external norms and demands, where the processes of school autonomy come into conflict with transnational norms and policies. Some classical organizational theories, such as those proposed by Max Weber and Frederick Taylor, are revisited. Despite their age, they still help explain certain current practices in educational administration through digital platforms. Data analysis revealed some weaknesses in the use of digital platforms within the management team's workflows: task repetition, poor platform interoperability, and an increase in the administrative workload of school principals. The results indicate that, even with the discourse of autonomy, schools remain highly constrained. Platforms are not neutral — they shape working methods, demanding time and energy from management teams. As a result, the principal's role has changed significantly, bringing new responsibilities and challenges. Distributed leadership emerges as a way to mitigate digital governance in education, requiring a transformational approach from school leaders. Despite the relevance of the results, this research has certain limitations. The use of an exclusively quantitative approach, centered on a closed-ended questionnaire survey, limits the depth of analysis and the interpretation of more subtle phenomena in school management involving digital platforms. These limitations open the way for combining quantitative and qualitative methodologies, allowing for a deeper exploration of specific aspects of the research.

**Keywords:** Digital platforms | Multi-regulation | Autonomy | Distributed leadership

# Índice Geral

Introdução.....	1
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>7</b>
1. Modelos clássicos de organização aplicados à educação .....	8
1.1 Alinhamento entre a burocracia digital e a burocracia weberiana.....	9
1.2 Perspetivas neo-taylorianas na educação.....	15
2. Estado da Arte nos Estudos sobre o Papel das Plataformas Digitais na Gestão Escolar .....	17
2.1 A Transição digital da educação .....	20
2.2 Regulação transnacional .....	28
3. Entre a Autonomia e a Centralização: O Paradoxo da Gestão Escolar e os Desafios da Liderança do Diretor .....	31
3.1 O paradoxo da Autonomia e da Centralização .....	31
3.2 Perfil de liderança do Diretor .....	34
<b>PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....</b>	<b>39</b>
4. Metodologia do estudo.....	40
4.1 Fundamentos metodológicos .....	40
4.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	41
4.3 Métodos previstos para o tratamento e análise de dados .....	42
4.4 Aspetos éticos .....	43
<b>PARTE III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE e DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>45</b>
5. Análise dos dados do questionário.....	46
5.1 Caracterização da amostra.....	46
5.2 Análise de dados (Grupo II e Grupo III).....	48

<b>PARTE IV - CONCLUSÕES</b> .....	72
6. Conclusões do estudo .....	73
6.1 Alinhamento com os modelos clássicos de organização .....	73
6.2 A carga burocrática do trabalho do Diretor .....	75
6.3 Interferências no grau de autonomia .....	76
6.4 Liderança distribuída nos processos de trabalho com as plataformas digitais .....	77
6.5 Celeridade, transparência e eficiência nos processos geridos pelas plataformas digitais .....	78
6.6 Interoperabilidade das plataformas e a problemática da duplicação de dados .....	79
6.7 Avaliar o impacto sentido nas escolas dos instrumentos de regulação transnacional.....	80
Considerações finais .....	81
Limitações do estudo e linhas de investigação .....	86
Bibliografia .....	87
Anexos.....	92
Anexo I – Inquérito por questionário.....	92
Grupo I – Caracterização da Escola, do Diretor e da Estrutura Diretiva .....	92
Grupo II - Trabalho do diretor .....	93
Grupo III - Avaliação dos processos de gestão da escola com recurso às plataformas digitais .....	95
Anexo II - Documento com o Consentimento Informado Livre e Esclarecido .....	101
Anexo III – Resposta da Comissão de Ética do LE@D .....	104
Anexo IV - Cálculos dos índices compostos SPSS.....	106
Índice composto 1.....	106
Índice composto 2.....	106

Índice composto 3.....	106
Índice composto 4.....	107
Índice composto 5.....	107

## Índice de tabelas

Tabela: 2.1: Plataformas digitais– Elaboração própria.....	22
Tabela: 6.1: Alinhamento com os modelos clássicos.....	73
Tabela: 6.2: A carga burocrática do trabalho do Diretor.....	75
Tabela: 6.3: Interferências no grau de autonomia.....	76
Tabela: 6.4: Liderança distribuída .....	77
Tabela: 6.5: Instrumentos de regulação transnacional.....	80

## Índice de figuras

Figura: 2.1 : Objetivos PTE (Fonte: Portugal (2007)).....	21
Figura: 2.2: Marcos da transição digital (elaboração própria).....	24
Figura: 2.3: Organigrama do MECI – XXIV Governo de Portugal (Elaboração Própria) Fonte: portugal.gov.pt.....	25
Figura: 5.1: Tipologia.....	46
Figura: 5.2: Proficiência no uso das tecnologias digitais.....	47
Figura: 5.3: Membros da estrutura educativa do grupo 550.....	47
Figura: 5.4: Resultados – Pergunta 1.6 .....	48
Figura: 5.5: Resultados - Pergunta 2.1 .....	49
Figura: 5.6: Resultados - Pergunta 2.2 .....	49
Figura: 5.7: Resultados - Pergunta 2.3 .....	50
Figura: 5.8: Resultados - Pergunta 2.4 .....	50
Figura: 5.9: Resultados - Pergunta 2.5 .....	51
Figura: 5.10 - Resultados - Pergunta 2.6 .....	52
Figura: 5.11: Resultados - Pergunta 2.7 .....	52
Figura: 5.12: Resultados - Pergunta 3.1 .....	53
Figura: 5.13: Resultados - Pergunta 3.2 .....	54
Figura: 5.14: Resultados - Pergunta 3.3 .....	54
Figura: 5.15: Resultados - Pergunta 3.4 .....	55
Figura: 5.16: Resultados - Pergunta 3.5 .....	56
Figura: 5.17: Resultados - Pergunta 3.6 .....	57
Figura: 5.18: Resultados - Pergunta 3.7 .....	58
Figura: 5.19: Resultados - Pergunta 3.8 .....	59
Figura: 5.20: Resultados - Pergunta 3.9 .....	60
Figura: 5.21: Resultados - Pergunta 3.10 .....	61
Figura: 5.22: Resultados - Pergunta 3.11 .....	61
Figura: 5.23: Resultados - Pergunta 3.12 .....	62
Figura: 5.24: Resultados - Pergunta 3.13 .....	63

Figura: 5.25: Resultados - Pergunta 3.14 .....	64
Figura: 5.26: Resultados - Pergunta 3.15 .....	65
Figura: 5.27: Resultados - Pergunta 3.16 .....	66
Figura: 5.28: Resultados - Pergunta 3.17 .....	67
Figura: 5.29: Resultados - Pergunta 3.18 .....	68
Figura: 5.30: Resultados - Pergunta 3.19 .....	69
Figura: 5.31: Resultados - Pergunta 3.20 .....	70
Figura: 5.32: Resultados - Pergunta 3.21 .....	71
Figura: A4.1: Dados SPSS relativos ao índice composto 1. ....	106
Figura: A4.2: Dados SPSS relativos ao índice composto2 .....	106
Figura: A4.3: Dados SPSS relativos ao índice composto 3 .....	107
Figura: A4.4: Dados SPSS relativos ao índice composto 4 .....	107
Figura: A4.5: Dados SPSS relativos ao índice composto 5 .....	107

## Lista de abreviaturas

**BI** – Business Intelligence

**DGAE** – Direção-Geral da Administração Escolar

**DGE** – Direção-Geral da Educação

**DGEEC** – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

**DGES** – Direção-Geral do Ensino Superior

**DGESTE** – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

**E360** – Escola 360

**GESEDU** – Plataforma de Gestão Educativa

**GIAE** – Gestão Integrada de Administração Escolar

**IGEC** – Inspeção-Geral da Educação e Ciência

**LE@D** – Laboratório de Educação a Distância e eLearning

**MECI** – Ministério da Educação, Ciência e Inovação

**MEGA** – Manuais Escolares Gratuitos

**MISI** – Modelo de Interoperabilidade de Sistemas de Informação

**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

**PAFC** – Projetos de Autonomia e Flexibilidade Curricular

**PISA** – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

**PTE** – Plano Tecnológico da Educação

**SG** – Secretaria-Geral

**SIGO** – Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa

**SIGRHE** – Sistema Interativo de Gestão de Recursos Humanos da Educação

**SPSS** – Statistical Package for the Social Sciences

**TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## Introdução

O século XXI tem sido marcado por uma profunda transformação digital que abrangeu diversos setores da sociedade, incluindo a educação. Como engenheiro informático de formação e professor há mais de 20 anos, assisti a esta transformação da primeira fila, o que me permitiu observar como esta evolução tecnológica tem impactado de forma significativa a administração e a organização das instituições escolares.

A comunicação, tradicionalmente hierárquica e unidirecional, passou a desenvolver-se de forma multidirecional e em rede, intensificando-se e acelerando-se com o apoio das novas tecnologias. As fronteiras entre o espaço físico e o virtual tornaram-se porosas, permitindo o prolongamento da sala de aula para ambientes virtuais. Os processos pedagógicos e o ambiente de ensino/aprendizagem foram transformados com recurso a ferramentas como o Google Classroom ou o Microsoft Teams.

No entanto, os avanços tecnológicos das últimas décadas não podem ser entendidos apenas como uma modernização instrumental da escola, mas como parte integrante de um novo modelo de “multirregulação da educação” (Barroso, 2018), caracterizado pela articulação entre diferentes dimensões:

- O processo de globalização, impulsionado por um avanço tecnológico sem precedentes, tem impactado a educação ao potenciar a recolha e processamento de grandes quantidades de dados. Através de organizações multinacionais, como a UNESCO ou a OCDE, é definida uma agenda globalmente estruturada da educação, na qual se padronizam objetivos comuns. Neste contexto, a nova multirregulação da educação assume uma dimensão transnacional cada vez mais relevante, promovendo estudos e desenvolvendo métricas de avaliação de desempenho que influenciam as políticas dos países membros. O impacto na educação é significativo, e os efeitos em cascata repercutem-se desde a formulação de políticas governamentais — muitas vezes orientadas para a obtenção de melhores resultados em estudos internacionais — até às escolas, onde a pressão por resultados pode ofuscar o objetivo de promover uma

aprendizagem mais significativa e personalizada, assente num paradigma de aprendizagem ao longo da vida.

- A nível local, com o processo de descentralização, a gestão municipal da educação passou a assumir novos poderes e responsabilidades, incluindo a gestão das infraestruturas, parte da gestão financeira e dos recursos humanos, nomeadamente no que diz respeito à contratação de pessoal não docente. As autarquias ganham, assim, um novo protagonismo nas políticas de administração e coordenação local da educação. O tema da regulação municipal é bastante controverso, tornando-se essencial garantir padrões educativos consistentes e equitativos, uma vez que a qualidade da gestão pode variar significativamente entre municípios. Até ao momento, a regulação municipal centra-se, sobretudo, na dimensão administrativa, mas alguns projetos estudam a possibilidade de experimentar abordagens inovadoras, colocando a educação no centro do desenvolvimento urbano, promovendo a interação social e cultural.

- A nível escolar, desenvolvem-se os Projetos de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), com o objetivo de ajustar o currículo às necessidades das comunidades. A autonomia das escolas constitui um dos pilares deste novo processo de regulação da educação, articulando-se com os poderes municipais — uma relação que nem sempre é harmoniosa, existindo por vezes atritos e disputas sobre quem deve ser o principal interlocutor junto da administração central. Com os processos de descentralização da educação e reforço da autonomia escolar, o governo tem encorajado a interação entre estes dois níveis de poder local. No entanto, essa ligação — entre a esfera local e a municipal — tem sido amplamente normalizada pela administração central.

Os diferentes níveis de decisão deste novo processo de multirregulação tornam-no, assim, bastante complexo.

Com a evolução das tecnologias da informação, o XIII Governo Constitucional (1997) equipou as escolas com material informático, não apenas para o desenvolvimento de atividades letivas, mas também para apoiar as tarefas de gestão escolar. Desde então, os sucessivos governos passaram a encarar as tecnologias da informação e comunicação

(TIC) como um meio de reduzir custos na administração pública, simplificando e flexibilizando os processos de gestão.

Com efeito, a implementação de uma estratégia global da Administração Pública na área das TIC exige o cumprimento das orientações daquele plano estratégico, cujo objetivo final é conseguir alcançar ganhos de poupança e de eficiência que se antecipam que venham a concretizar-se para todos os ministérios. Tendo como visão um serviço público de qualidade que comporte custos mais reduzidos para os cidadãos e empresas, e simultaneamente reduza a despesa pública, em especial no âmbito das TIC. (Portugal, 2012, p. 596)

A Internet passou a ser vista como uma ferramenta essencial de suporte a estes novos processos. O setor da educação foi profundamente afetado por esta política, nomeadamente com a extinção das Direções Regionais de Educação e a criação da Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE), tentando aprofundar o grau de autonomia das escolas.

De facto, a transição digital introduziu novos instrumentos de regulação, sob a forma de um conjunto de plataformas que organizam, quantificam e gerem os diversos aspetos da administração educativa em Portugal, visando promover a transparência na gestão escolar, reduzir a burocracia e melhorar os processos de comunicação entre as escolas e a administração central. Aproveitando este contexto, várias entidades privadas desenvolveram plataformas de gestão escolar, dotadas de mecanismos de exportação de dados para os sistemas da tutela – por esta exigidos, os quais acabam por reforçar a regulação nacional através da alimentação contínua dessas plataformas.

Urge, então, perguntar:

### **Qual o papel das plataformas digitais na gestão das escolas?**

O objeto de estudo deste trabalho concentra-se no uso das plataformas digitais — também designadas em alguns estudos como “plataformas eletrónicas” ou “plataformas informáticas” — nos processos internos de gestão das escolas e a sua relação com os demais níveis do processo de regulação. A pesquisa foi orientada exclusivamente para a

percepção dos diretores das escolas. O estudo não foi alargado a outros membros da estrutura diretiva, pois isso aumentaria a complexidade do objeto de estudo, forçando um processo de investigação mais abrangente. Os objetivos específicos deste estudo prendem-se com:

- Compreender o papel das plataformas digitais na sua relação com a burocracia weberiana e as perspetivas *taylorianas* da gestão empresarial aplicadas à gestão escolar;
- Perceber se as plataformas digitais aumentam a carga burocrática do trabalho do diretor, afastando-o da sua função de líder pedagógico;
- Perceber se as plataformas digitais moldam os processos internos da escola, interferindo no seu grau de autonomia;
- Compreender como se processa a divisão do trabalho de gestão de dados nas plataformas digitais pela equipa diretiva, promovendo (ou não) uma liderança distribuída;
- Avaliar a qualidade da interação com plataformas digitais e se tornam os processos administrativos mais céleres, transparentes e eficientes;
- Avaliar a percepção do diretor sobre a interoperabilidade das plataformas e a problemática da duplicação de dados;
- Avaliar o impacto sentido nas escolas dos instrumentos de regulação transnacional.

Ao longo da minha trajetória académica e profissional, adquiri uma sensibilidade crescente para os desafios enfrentados pelas instituições escolares, sobretudo no que se refere aos processos organizacionais orientados para a produção e compilação eficiente de dados. Considero a integração tecnológica na gestão escolar fundamental para otimizar os processos administrativos e pedagógicos, adaptando-os às necessidades do século XXI.

No que respeita à organização do estudo, este encontra-se dividido em quatro partes. A primeira parte corresponde ao enquadramento teórico, composto por três capítulos, nos quais se pretende clarificar conceitos fundamentais, enquadrar a temática

escolhida e orientar o foco da investigação para os aspetos mais relevantes a considerar na fase de recolha e análise de dados.

No Capítulo 1, são identificadas as principais características dos modelos clássicos de organização — nomeadamente a burocracia de Weber e a administração científica de Taylor — analisando-se de que forma influenciaram o modelo burocrático-profissional e a sua relação com o atual panorama de regulação dos sistemas de gestão educativa, através das plataformas digitais.

No Capítulo 2, são apresentados diversos estudos realizados sobre esta temática, com o objetivo de caracterizar o estado da arte no que respeita ao papel das plataformas digitais na gestão escolar em Portugal. Ainda neste capítulo, descreve-se o processo de transição digital no contexto nacional, destacando-se os marcos históricos e as principais plataformas digitais que gerem o sistema educativo português. Por fim, aborda-se a temática da governação digital e a influência das agendas de entidades internacionais, com base em estudos e métricas que quantificam e analisam o desempenho do nosso sistema educativo.

Por fim, no Capítulo 3, discute-se o processo de autonomia das escolas e os possíveis conflitos com outras dimensões do processo de regulação, em particular com a regulação nacional mediada pelas plataformas digitais. Ainda neste capítulo, analisa-se o papel do diretor no atual contexto de multirregulação, refletindo-se sobre o equilíbrio entre as funções de gestor e de líder pedagógico.

Na segunda parte, descreve-se todo o processo metodológico, começando pela definição da sua natureza quantitativa. A população do estudo é constituída por todos os diretores de agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas da rede pública de ensino de Portugal continental. A técnica de recolha de dados utilizada foi o inquérito por questionário, composto por questões fechadas. A dimensão da amostra, aliada ao facto de os estudos encontrados até ao momento serem maioritariamente de natureza qualitativa, orientou a opção pela utilização das potencialidades dos métodos quantitativos, com recurso à análise estatística descritiva, permitindo uma visão panorâmica da problemática em estudo.

Na terceira parte, são apresentados os resultados do estudo, incluindo a caracterização da amostra obtida, a análise descritiva e exploratória dos dados, bem como a interpretação crítica dos principais achados à luz do referencial teórico, procurando responder às questões de investigação previamente formuladas. A análise pretende, assim, não apenas apresentar os dados quantitativos, mas também fornecer uma leitura crítica e contextualizada, permitindo perceber se os dados corroboram ou desafiam a literatura existente.

Na quarta parte, são apresentadas as conclusões do estudo e o seu alinhamento com os objetivos definidos, procurando integrar os resultados obtidos com o referencial teórico e com as evidências empíricas analisadas.

Por fim, são realizadas algumas considerações finais sobre o estudo, destacando as suas contribuições para a compreensão do papel das plataformas digitais na gestão escolar, identificando também as limitações encontradas e apontando possíveis linhas de investigação futura que possam aprofundar o conhecimento sobre a integração das tecnologias digitais na administração educativa.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

# 1. Modelos clássicos de organização aplicados à educação

A segunda metade do século XX foi marcada pela expansão e consolidação do modelo burocrático-profissional como forma dominante de gestão dos sistemas educativos.

Burocracia é um vocábulo muito aplicado na sociologia das organizações que auxilia a explicação da aplicação das regras nas organizações, os procedimentos, o detalhar das atividades, a divisão de responsabilidades, a especialização do trabalho, a hierarquia, regras, divisões, práticas e as relações formais e informais. (Gonçalves, 2023, p. 20)

O modelo burocrático-profissional caracterizava-se por uma estrutura hierárquica rígida, orientada por normas e regulamentações educativas impostas pelo Estado, com ênfase na eficiência administrativa e no controlo formal dos processos, deixando pouco espaço para o envolvimento da comunidade local. Este modelo respondia às exigências da escola do século XX, descrita por Tragtenberg (2018) como uma organização complexa, concebida como uma escola de massas, cuja missão era produzir indivíduos com as competências básicas necessárias para responder às exigências de uma sociedade impulsionada pelo capitalismo. Fortemente influenciado por autores clássicos da teoria das organizações, o modelo atingiu o seu auge nas décadas de 1970 e 1980, num contexto de forte controlo do Estado, com o ensino estruturado em currículos homogéneos e sustentado por sistemas de avaliação formais.

Ainda na década de 80, irrompeu a visão da escola como empresa, impulsionada por organizações internacionais como a OCDE. Esta abordagem, inspirada na administração empresarial e no neoliberalismo, levou à recomendação de reformas educativas aos países membros, com o objetivo de promover a eficiência, a melhoria da produtividade e a avaliação de resultados. Esta visão rompeu com o discurso de democratização vigente em Portugal após o 25 de Abril, no qual os pilares da gestão educativa assentavam na valorização do ensino público, na participação da comunidade escolar na tomada de decisões e no combate às desigualdades sociais. A Lei de Bases do

Sistema Educativo (1986) começou a introduzir elementos de avaliação e eficiência, o que levou a uma crescente pressão sobre alunos e professores, passando as escolas a ser administradas com menor envolvimento da comunidade educativa. “A democratização da educação, em todos os níveis, parece ser remetida para segunda linha, como se constituísse já uma aquisição plena e um objetivo alcançado, a que haveria de se juntar o objetivo da racionalização e otimização” (Lima, 1993, p. 33). O investimento realizado nos primeiros anos após o 25 de Abril, deu lugar, mais tarde, a cortes orçamentais, remetendo a melhoria da qualidade do ensino para processos de racionalização e reestruturação. Diversos modelos de organização aplicados à gestão empresarial foram adaptados à administração pública em geral e ao setor da educação em particular. Esses modelos inspiraram-se indiretamente em teorias clássicas da administração de organizações, concebidas por autores do início do século XX, entre os quais se destacam Max Weber e Frederick Taylor. O primeiro analisou as organizações e estabeleceu um modelo teórico de organização burocrática; o segundo desenvolveu um plano normativo e prático com o objetivo de maximizar a eficiência e o controlo na gestão operativa.

### 1.1 Alinhamento entre a burocracia digital e a burocracia weberiana

Max Weber descreveu a burocracia como um método eficaz de gestão organizacional baseado na racionalidade de adequar os meios aos fins. A autoridade racional-legal é o único dos três tipos<sup>1</sup> de dominação legítima identificados por Weber (1999) que pode ser aplicado às organizações formais e às empresas em geral. Essa autoridade manifesta-se nas organizações através de uma burocracia constituída por normas, regras claras e procedimentos rígidos. Os atos administrativos e as decisões são formalizados e registados em documentos. A estrutura de uma organização burocrática é caracterizada por uma hierarquia bem definida, com cargos delimitados por normas, funções e obrigações claramente estabelecidas, permitindo um controlo mais eficaz da organização.

Na sua obra clássica *Economia e Sociedade*, Weber afirma que:

---

<sup>1</sup> Autoridade tradicional - baseada em crenças, tradições e heranças históricas. Autoridade Carismática – baseada no carisma e influência pessoal do líder.

O funcionamento específico do funcionalismo moderno manifesta-se da forma seguinte: Rege o princípio das competências oficiais fixas, ordenadas, de forma geral, mediante regras: leis ou regulamentos administrativos, isto é: 1) existe uma distribuição fixa das atividades regularmente necessárias para realizar os fins do complexo burocraticamente dominado, como deveres oficiais; 2) os poderes de mando, necessários para cumprir estes deveres, estão também fixamente distribuídos, e os meios coativos (físicos, sacros ou outros) que eventualmente podem empregar estão também fixamente delimitados por regras; 3) para o cumprimento regular e contínuo dos deveres assim distribuídos e o exercício dos direitos correspondentes criam-se providências planejadas, contratando pessoas com qualificação regulamentada de forma geral. (Weber, 1999, p. 198)

Outro princípio da teoria burocrática de Weber reside na especialização do trabalhador. Cada cargo implica o desempenho de funções concretas e previamente definidas, sendo o trabalhador qualificado para o exercer. O trabalho é dividido de forma racional, não havendo sobreposição de tarefas. Com a delimitação de responsabilidades, a supervisão torna-se mais fácil.

Por fim, outra característica central da burocracia é a impessoalidade na tomada de decisões, que se baseia em critérios objetivos e na seleção sustentada por competências técnicas. Existe uma separação entre o cargo e o indivíduo, sendo o poder atribuído à função e não à pessoa que o ocupa.

Ainda que proporcione formas eficazes de organização, o modelo burocrático distingue-se por uma rigidez acentuada. Os princípios formulados por Max Weber foram incorporados ao modelo burocrático-profissional na educação, consolidado ao longo da segunda metade do século XX e amplamente questionado por Tragtenberg (2018). Weber reconhecia que o avanço dos meios de comunicação era uma condição indispensável para o fortalecimento da burocracia. Nesse sentido, embora a internet e as inovações tecnológicas sejam frequentemente associadas à modernização da gestão, elas podem, paradoxalmente, acentuar práticas burocráticas em vez de contribuir para uma verdadeira transformação pós-burocrática.

No campo da administração pública — e, em particular, na gestão escolar — observa-se um impasse quanto ao uso da tecnologia. Quando aplicada de forma acrítica, em consonância com a lógica burocrática tradicional, a digitalização dos processos administrativos pode resultar em maior sobrecarga e formalismo. Assim, as plataformas digitais, em vez de simplificarem os procedimentos, acabam por reforçar a estrutura burocrática já existente nas organizações educativas.

Admitimos, assim, a possibilidade de a utilização das plataformas eletrónicas em contexto educativo contribuir para uma administração educativa de características hiperburocráticas em que a intensificação e o exagero de algumas dimensões da burocracia weberiana coexiste com reconfiguração de outras dimensões. (Meira, 2017, p. 9)

Meira (2017) centra parte do seu estudo na compreensão de como as plataformas eletrónicas podem favorecer o desenvolvimento de uma burocracia eletrónica, explorando a hipótese de intensificação de algumas das dimensões centrais da burocracia weberiana e a sua compatibilidade com o conceito de “hiperburocracia”, proposto por Lima (2012).

A tecnologia constitui um instrumento fundamental para a racionalização dos processos organizacionais, ao procurar eliminar todos os elementos considerados imprevisíveis. “O contexto socioeconómico derivado da revolução industrial, designadamente a acelerada introdução da maquinaria e crescimento das empresas, criou as condições para estruturar as organizações segundo uma lógica essencialmente racionalizadora” (Meira, 2017, p. 22).

Existe um paralelo histórico entre a mecanização da indústria e o crescimento da burocracia. Max Weber salienta que a organização burocrática possui uma superioridade técnica em relação a outras formas de organização, sendo inevitável a sua adoção no contexto do Estado moderno e a sua penetração progressiva em todas as instituições sociais. Meira citando Hood afirma que:

De facto, no sector público (à semelhança do que acontece nas organizações privadas), a modernização administrativa, a “empresarialização” e a “informatização” do Estado e da Administração Pública parecem caminhar mais na direção do espírito da modernização weberiana, criando novas possibilidades para realizar a visão weberiana de cálculo, da medida, do seguimento da norma, do tratamento impessoal e inflexível, baseado nas regras e com sistemas de controlo minuciosos do que no sentido da sua superação. (Meira, 2017, p. 31)

A burocracia digital alinha-se com o modelo idealizado por Max Weber, nomeadamente na produção de documentos e na legitimação da ação administrativa. Todas as operações inerentes aos processos administrativos são suscetíveis de gerar documentação. As plataformas digitais conferem um carácter formal à ação administrativa e, ao oferecerem um ambiente digital padronizado, garantem a conformidade com as normas definidas pela tutela, facilitando a prestação de contas e a elaboração de processos de auditoria.

a capacidade de registo de documentos, que de uma forma geral se intensificou de forma significativa com a utilização das plataformas eletrónicas por parte da Administração. Assim, quer os atos realizados no contexto de procedimentos administrativos quer os mais simples movimentos dos atores organizacionais operados por via eletrónica são alvo de registo automático, transformando-se em documentos eletrónicos, facilmente acessíveis e resgatáveis (pelo menos para os órgãos dirigentes das organizações escolares e dos níveis superiores da Administração). (Meira, 2017, p. 256)

A implementação do PTE em 2007 visou não só a integração da tecnologia em contexto de sala de aula, mas também a reformulação dos processos de gestão educativa. Como se refere na *Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de setembro*, “as escolas necessitam de um modelo adequado de digitalização de processos que garanta a eficiência da gestão escolar” (Portugal, 2007, p. 6564). As plataformas digitais, enquanto instrumentos de regulação, possibilitam que as escolas passem a ser controladas por processos à distância, existindo uma presença constante de regras e

procedimentos que restringem e orientam o comportamento dos membros da organização. Esta noção de controlo perpetua-se pelo facto de o trabalho ficar armazenado em bases de dados, com a possibilidade de poder ser consultado de forma instantânea, em qualquer altura e em qualquer lugar. A memória digital serve como testemunha virtual, registando eventos em tempo real, rastreando qualquer tarefa exercida pelos atores.

Com a proliferação das plataformas digitais como instrumentos de regulação nacional da educação, é de realçar o problema da redundância e duplicação de dados, já apontado em estudos anteriores. As bases de dados que suportam estes sistemas parecem não ser partilhadas, o que leva a que os atores organizacionais necessitem de introduzir a mesma informação mais do que uma vez. Será este problema propositado?

a persistência das duplicações numa administração educativa eletrónica não constitui um problema “inocente”, mas antes uma estratégia utilizada pelo poder central para potenciar a capacidade de controlo para detetar erros, falhas, incorreções e incumprimentos introduzidos no sistema, intencionalmente ou não, pelos atores da periferia. (Meira, 2017, p. 273)

De facto, a necessidade de reintroduzir a mesma informação, sob diferentes formatos, em várias plataformas, pode permitir à tutela definir rotinas automáticas de verificação e validação de dados. A burocracia weberiana tem como objetivo primordial a eficiência, sendo o processo de verificação uma etapa essencial nesse modelo. O facto de os sistemas informatizados permitirem executar esse processo de forma quase automática confere-lhe a impessoalidade característica da burocracia.

O uso de plataformas digitais como meio de comunicação entre as escolas e a tutela promove a impessoalidade nas relações institucionais. Estas plataformas criam um ambiente neutro e uniforme, caracterizado pela objetividade e pela ausência de envolvimento emocional.

Os atores organizacionais sentem-se cada vez mais comandados por um sistema organizacional com tradução eletrónica, pois as plataformas facilitam a

transformação das ordens pessoais dos superiores em regras impessoais inerentes ao funcionamento do próprio sistema eletrónico. Nesse sentido, o próprio poder central torna-se mais distante e desconhecido e essa característica da impessoalidade é bastante referido pelos atores empíricos nas suas novas práticas organizativas e interações por via eletrónica. (Meira, 2017, pp. 284-285)

Os atores escolares acentuam a subordinação formalmente impessoal, obedecendo mais a formas de funcionamento inscritas nas plataformas do que às ordens pessoais. Com a evolução dos serviços de atendimento para o uso da Inteligência Artificial, o futuro prevê uma autoridade corporizada totalmente impessoal.

Um outro aspeto que importa referir, no que respeita à burocracia digital, reside na pressão que a tutela exerce no cumprimento de prazos pré-estabelecidos, não respeitando as especificidades de cada escola. As plataformas calendarizam as tarefas a realizar, não permitindo, muitas vezes, a submissão de dados fora do prazo estipulado. Por consequência da memória digital, fica perpetuada a falha do subordinado no cumprimento dos prazos estipulados.

Assim, o quadro temporal monocrónico (o tempo racionalizado, ligado a interesses administrativos, em que o cumprimento dos prazos se enquadra num contexto de controlo administrativo centralizado pouco sensível aos contextos) torna-se dominante, não porque seja mais eficiente, mas porque é da conveniência e imposto por um ator político com recursos para o fazer. (Meira, 2017, p. 288)

Consequentemente, todo o processo envolvendo tecnologia tende a produzir trabalhadores automatizados. A obsessão pelo controlo e eficiência tomou conta das organizações, levando as administrações a exercer uma maior supervisão sobre os seus trabalhadores. A burocracia de Weber e a gestão educativa com recurso a plataformas digitais, compartilham um alinhamento estrutural baseado em hierarquias, normalização e controlo administrativo. A carga impessoal do trabalho administrativo aumenta, forçando os atores escolares a um conjunto padronizado de procedimentos.

## 1.2 Perspetivas neo-taylorianas na educação

Frederick Taylor é amplamente reconhecido como o pioneiro da administração científica e teve grande influência nos métodos de gestão implementados por Henry Ford e Taiichi Ohno (Toyota). Os princípios da administração científica apresentavam semelhanças com a burocracia de Weber e enfatizavam a busca pela eficiência e racionalização do trabalho. Ambos defendiam uma estrutura organizacional hierárquica rígida, que restringia os funcionários ao cumprimento de normas preestabelecidas, não permitindo espaço para a autonomia no desempenho das suas funções. O controlo era exercido de maneira centralizada, com uma abordagem impessoal na tomada de decisões, baseada em dados precisos. No entanto, enquanto na burocracia de Weber, é essencial que o trabalhador consiga seguir de forma rigorosa as normas estabelecidas; já no taylorismo clássico, é necessária uma supervisão apertada, direcionada mais para a indústria do que para a administração pública ou organizações formais. Existe uma racionalidade instrumental em ação, com a utilização de métodos técnicos e científicos para alcançar objetivos específicos.

Vários autores modernos têm reinterpretado os conceitos do taylorismo na era digital como uma forma de neotaylorismo (Lima, 1994), destacando a importância da eficiência operacional e do controlo de desempenho em diversos setores e até mesmo na administração pública. Eles procuram adaptar práticas de gestão corporativa ao ambiente público, com focos na eficiência e padronização. No âmbito da administração escolar, cada vez mais voltada para o digital, a implementação de novas plataformas de gestão tende a promover os princípios organizacionais do neotaylorismo. Lima (1994) analisa a lógica da eficiência e do controlo, herdados do taylorismo clássico, e como está a ser aplicada. “A modernização significará, para o futuro, racionalização, eficácia, eficiência, alcance da solução certa, otimização, relação favorável custo/benefício, progresso...” (Lima, 1994, p. 120). As plataformas digitais enquadram-se bem na racionalidade instrumental preconizada por Taylor, estabelecendo padrões rígidos de controlo centralizado, obrigando as escolas a executarem um conjunto específico de procedimentos, afastando-as da tomada de decisões e tornando todo o processo

administrativo excessivamente tecnocrático. As plataformas digitais tornam-se, assim, instrumentos de vigilância e controlo do desempenho dos sistemas educativos.

Existe uma dicotomia em torno do modo como a tecnologia deve ser utilizada na administração pública em geral e na administração escolar em particular. À luz dos princípios da burocracia weberiana e do neotaylorismo, a utilização excessiva de plataformas digitais na administração educativa pode intensificar significativamente a carga burocrática das organizações escolares.

Neste contexto, face ao enorme crescimento da utilização dos meios tecnológicos nas organizações, poderá este fenómeno estimular esse progressivo processo de burocratização, através do amadurecimento ou intensificação da burocracia weberiana, embora com novas formas mais diluídas, independentes de limitações espaciais e compatíveis com maneiras aparentemente desburocratizadas de agir? Ou pelo contrário terá contribuído para a superação e aparecimento de alternativas à forma burocrática de organização originando um novo paradigma pós-burocrático no funcionamento da administração educativa? (Meira, 2017, pp. 3-4)

A combinação entre a teoria de Weber e a abordagem prática de Taylor — que influenciou indiretamente o paradigma burocrático-profissional dos anos 80 — ganha uma nova dimensão com a modernização da gestão educativa e a adoção das plataformas digitais. Diversos estudos destacam essa conexão e salientam a possibilidade de rumarmos para uma gestão mais tecnocrata na educação. Embora esta abordagem promova organização e eficiência no sistema educativo, várias críticas são feitas, apontando para as suas limitações: desumanização, rigidez e afastamento da participação democrática podem levar a um modelo burocrático-profissional 2.0 potenciado pela tecnologia.

## 2. Estado da Arte nos Estudos sobre o Papel das Plataformas Digitais na Gestão Escolar

No âmbito do PTE, é reconhecida a necessidade de estruturas organizativas capazes de coordenar e gerir eficazmente os projetos educativos:

A realização dos objetivos traçados e a natureza compreensiva das medidas inscritas no Plano Tecnológico da Educação exigem a definição, no âmbito do Ministério da Educação, de uma estrutura orgânica e operacional capaz de assegurar, por um lado, a coordenação eficaz da execução global do Plano, e, por outro lado, a articulação e mobilização dos diversos serviços do Ministério cujas valências funcionais são imprescindíveis à concretização dos diversos ‘projectos-chave’ inscritos no mesmo. (Portugal, 2008, p. 151)

Esta estrutura organizativa, ao garantir a articulação e a eficiência na implementação das medidas previstas, evidencia o papel central das plataformas digitais, passando a desempenhar funções estratégicas, assumindo, assim, um papel fundamental no contexto global do sistema educativo português, sendo objeto de investigação em várias teses de doutoramento, dissertações de mestrado e artigos científicos. Neste capítulo, é realizada uma análise do panorama atual, com base nas contribuições de alguns autores nacionais, identificando as questões-chave abordadas nos estudos.

Meira (2017) realiza um estudo aprofundado sobre o uso das plataformas digitais na administração escolar. “Em que medida as plataformas eletrónicas contribuem para a intensificação (e não superação) das características burocráticas do sistema organizacional educativo?”, o autor tenta compreender a forma como podem as plataformas eletrónicas favorecer o desenvolvimento de uma burocracia eletrónica, estudando a hipótese de intensificação de algumas das mais centrais dimensões da burocracia weberiana e a sua compatibilidade com o conceito de “hiperburocracia” (Lima, 2012). Através de um estudo de caso, o autor efetuou entrevistas a vários elementos do órgão de gestão de uma escola, bem como entrevistas exploratórias a vários membros da associação de diretores escolares.

Catalão (2019) apresenta um estudo no âmbito da administração educativa, centrado no papel das plataformas digitais na organização e gestão da escola pública. À semelhança do estudo de Meira (2017), trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, cujas opções metodológicas assentaram na realização de entrevistas semiestruturadas a diretores de agrupamentos de escolas e a dirigentes de topo da administração central da educação.

O estudo permitiu compreender que o papel e a ação do Estado são de controlo e de exercício do poder anónimo. O Estado, sob a bandeira da modernização na gestão e da intensificação de processos de descentralização, exerce uma ação mediada por plataformas informáticas, que permite um maior controlo sobre os atores escolares e consequentemente um reforço do centralismo. (Catalão & Pires, 2020, p. 86)

Gonçalves (2023) aborda a questão da influência das plataformas digitais no processo de autonomia das escolas. Contribuem ou comprometem esse processo? O estudo de caso realizado numa escola do ensino público, com recurso a entrevistas aos membros da estrutura diretiva, destaca a importância das plataformas digitais como ferramentas essenciais para a gestão dos processos administrativos. No entanto, um controlo apertado e altamente padronizado pode levar a uma sobrecarga de trabalhos e à alteração na definição dos processos internos das escolas, para agilizar e acomodar as tarefas administrativas. Estamos perante um controlo da administração central, com prazos apertados e processos contínuos de monitorização através da governação digital. Esta problemática é igualmente discutida por Meira (2021), no artigo intitulado *O cerco à autonomia das escolas: As plataformas eletrónicas na administração da educação*.

É inegável que o processo de transição para o digital é irreversível, sendo as plataformas digitais elementos centrais na nova configuração da administração escolar.

Não seguir este caminho é perder a linha do conhecimento e da evolução, não conseguindo responder às solicitações mais pertinentes e prementes de uma sociedade informada e informatizada (digitalizada), em que os processos e tarefas

são cada vez mais automatizados e executados a uma velocidade perturbante.  
(Gonçalves, 2023, p. 1)

No entanto, os estudos identificam algumas questões centrais que merecem reflexão:

- Todos os estudos mencionados procuram compreender se estas plataformas, embora concebidas com o objetivo de agilizar os processos administrativos, acabam por centralizá-los, criando mecanismos de controlo e supervisão de natureza hiperburocrática;

- A existência de múltiplas plataformas desenvolvidas para gerir processos específicos conduz a uma redundância de dados, sugerindo uma fraca interoperabilidade, ou seja, a limitada capacidade de estas comunicarem entre si. De acordo com Meira (2021), a fragmentação dos sistemas resulta na necessidade de introduzir repetidamente os mesmos dados em diferentes plataformas, criando uma sobrecarga administrativa que, paradoxalmente, reforça a burocracia que estas ferramentas procuravam minimizar. Por outro lado, Catalão (2019) destaca a plataforma Escola 360º (E360), desenvolvida com o intuito de consolidar os processos administrativos num sistema centralizado, procurando reduzir a dispersão da informação. No entanto, a plataforma será descontinuada a partir do ano letivo 2025/2026, o que evidencia a dificuldade da administração central em criar mecanismos de centralização de dados.

O processo de autonomia das escolas é afetado pelo uso de plataformas digitais, como destacado por Gonçalves (2018). A adoção dessas plataformas pode acarretar a diminuição do papel ativo dos líderes escolares, uma vez que muitas decisões passam a ser guiadas por algoritmos centralizados. Essa situação pode resultar numa padronização excessiva do ensino, com a redução da capacidade das escolas em atender às necessidades específicas dos alunos e da comunidade. Meira (2021) expressa uma visão crítica em relação à influência das plataformas digitais no “cerco à autonomia das escolas”.

Os discursos políticos e legislativos de reforço da autonomia das escolas e da descentralização têm sido sistematicamente desmentidos na prática pela utilização das plataformas eletrónicas da administração central. É curioso como a retórica da descentralização e da autonomia das escolas convive tão pacificamente com os processos uniformizadores e centralizadores das omnipresentes plataformas eletrónicas da administração central. (Meira, 2021, p. 103)

O impacto também se observa nas relações humanas e na cultura escolar. Vários autores destacam a substituição do contacto pessoal por processos digitais, como um fator que contribui para a perda de humanização na administração das escolas. Meira (2021) ressalva que a implementação de plataformas para avaliação e acompanhamento do desempenho dos professores pode criar uma cultura de vigilância constante, que prejudica a relação de confiança entre a administração escolar e o corpo docente. A comunicação entre a equipa diretiva da escola e a administração central também sofre uma impessoalidade resultante do uso das ferramentas digitais.

## 2.1 A Transição digital da educação

Nos últimos 40 anos assistiu-se a uma revolução tecnológica nas escolas, fomentando uma transição digital marcada por um conjunto de iniciativas governamentais. Este processo foi inevitável, dada a necessidade de acompanhar a evolução do mundo empresarial e da e-sociedade. O primeiro grande marco surgiu com a ligação das escolas à Internet, em 1997, dando início ao processo de digitalização da educação. Se o objetivo essencial era o de integrar estas novas ferramentas no processo de ensino/aprendizagem, a própria administração escolar sofreu alterações, tornando os processos de comunicação mais rápidos.

Desde então, várias plataformas foram lançadas. Em 2003, foi lançada a plataforma SIGO, para a centralização da oferta educativa nas escolas — inicialmente voltada para a formação de adultos, e posteriormente englobando o ensino profissional e todas as ofertas qualificantes. O concurso de professores para o ano letivo de 2005/2006 foi um marco na digitalização do processo de recrutamento de professores, com o

concurso nacional (interno e externo) a ser realizado através de uma plataforma digital. Essa plataforma foi evoluindo, transformando-se na plataforma SIGRHE dois anos mais tarde.

O ano de 2007 foi importante pelo lançamento do PTE no governo de António Guterres — com maior desenvolvimento e implementação prática já sob o governo de José Sócrates —, com três áreas de ação: infraestruturas digitais nas escolas; desenvolvimento de conteúdos educativos digitais; e capacitação de professores, perseguindo a consecução dos seguintes objetivos:

### Objectivos europeus e nacionais para a modernização da educação

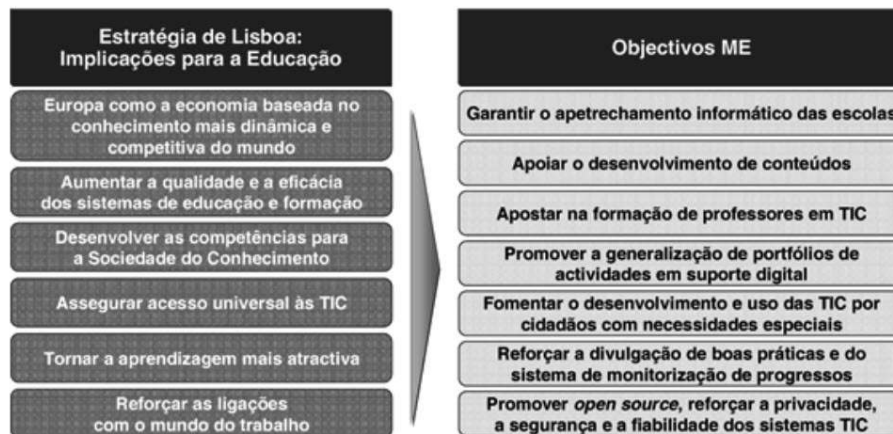


Figura: 2.1 : Objectivos PTE (Fonte: Portugal (2007))

Este plano de ação potenciou o desenvolvimento de programas de gestão escolar, para digitalizar processos como a escrita de sumários, marcação de senhas de refeição e controlo de entradas. Nesse sentido, várias empresas visaram esta área de negócio em evolução, sendo aperfeiçoados softwares existentes e lançadas novas plataformas — sendo relevante o aparecimento da plataforma INOVAR, um ano mais tarde.

Todas as plataformas de gestão escolar desenvolvidas por entidades privadas são alvo de um processo de certificação, que força a exportação de dados no formato MISI (Modelo de Interoperabilidade de Sistemas de Informação). Este padrão de modelação de

dados, desenvolvido no seio do Ministério da Educação, visou a criação de mecanismos para uma comunicação eficiente entre várias plataformas (governamentais ou privadas).

Importa salientar que o desenvolvimento destas plataformas está em constante evolução, com a incorporação de novos módulos e funcionalidades, abrangendo um número cada vez maior de requisitos. Entre 2016 e 2018, várias plataformas foram desenvolvidas para dar suporte a um maior número de processos de gestão, entre as quais se destacam: comprasMEC, E360, Portal das Matrículas e GESEDU.

A pandemia da COVID-19 constituiu o acelerador final deste processo de transição digital, afetando mais a dimensão pedagógica do que a gestão administrativa. Antes do primeiro confinamento, a maior parte dos processos administrativos já era realizada digitalmente. Com as adaptações ao ensino remoto, as práticas pedagógicas transformaram-se, potenciando o ensino híbrido atualmente implementado nas escolas, suportado por plataformas de gestão da aprendizagem como o Google Classroom ou o Microsoft Teams.

Em resposta à pandemia da COVID-19, o Governo de Portugal acelerou a implementação do programa “Escola Digital”, com o objetivo de disponibilizar equipamentos e ligação à Internet a alunos e professores. O grande objetivo deste programa é fomentar a implementação de tecnologias digitais no processo de ensino/aprendizagem, potenciando o desenvolvimento e a utilização de recursos educativos digitais.

O quadro seguinte apresenta algumas das plataformas digitais mais relevantes na gestão do sistema escolar português.

*Tabela 2.1: Plataformas digitais– Elaboração própria*

<b>SIGLA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
SIGRHE	Sistema de Informação de Gestão de Recursos Humanos da Educação. Plataforma digital destinada à gestão dos recursos humanos (professores).
SIGO	Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa. Centralização da gestão da oferta educativa das escolas.

SIGLA	DESCRIÇÃO
PORTAL DAS MATRÍCULAS	Plataforma digital responsável pela gestão das matrículas (todos os níveis de ensino).
INOVAR/GIAE	Plataformas de gestão escolar comercializadas por entidades privadas que exportam dados para as plataformas da administração central.
E360	Plataforma de gestão de dados e informações sobre o sistema educativo, que visa oferecer uma visão abrangente e integrada de diferentes áreas do setor da educação.
COMPRASMEC	Plataforma que visa centralizar e otimizar os processos de aquisições e compras públicas no âmbito das instituições ligadas ao setor da educação, ciência e tecnologia.
GESEDU	Plataforma utilizada para várias tarefas, como por exemplo, o registo dos dados relativos aos manuais escolares adotados e reaproveitados.
MEGA	Plataforma de distribuição dos vouchers para a aquisição de manuais escolares.
ESCOLA DIGITAL	Plataforma que agrega toda a informação sobre a distribuição de equipamentos informáticos a alunos e professores.
JNE	Plataformas de gestão digital do processo de inscrição nos exames nacionais, aplicação de adaptações e outras funcionalidades.

A figura seguinte resume o processo de transição digital da educação em Portugal ao longo dos últimos 25 anos.

MARCOS

# PLATAFORMAS DIGITAIS

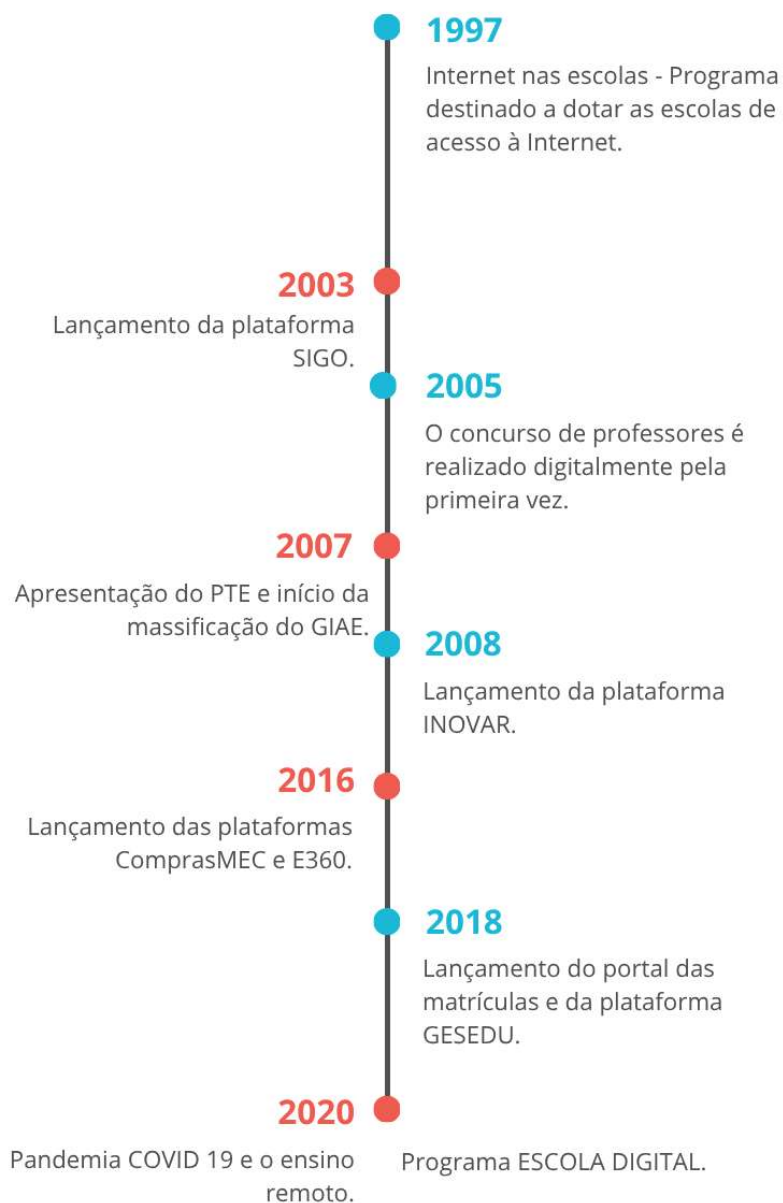


Figura: 2.2: Marcos da transição digital (elaboração própria)

Dado o número de plataformas existentes no sistema educativo português, é importante avaliar a perceção dos diretores quanto à interoperabilidade das mesmas, ou seja, a capacidade de comunicação eficiente, de modo a não aumentar a carga burocrática do processo de submissão de dados. Este é um desafio crítico para o sucesso da transição digital: um sistema centralizado, onde as plataformas comuniquem de forma eficaz, evitando a redundância dos dados e promovendo uma maior eficiência.

A figura seguinte apresenta os diversos serviços de administração direta do Estado, no âmbito do Ministério da Educação, Ciência e Inovação (MECI). Existe um certo grau de complexidade na própria organização do MECI, que se reflete nas necessidades de dados solicitados às escolas.

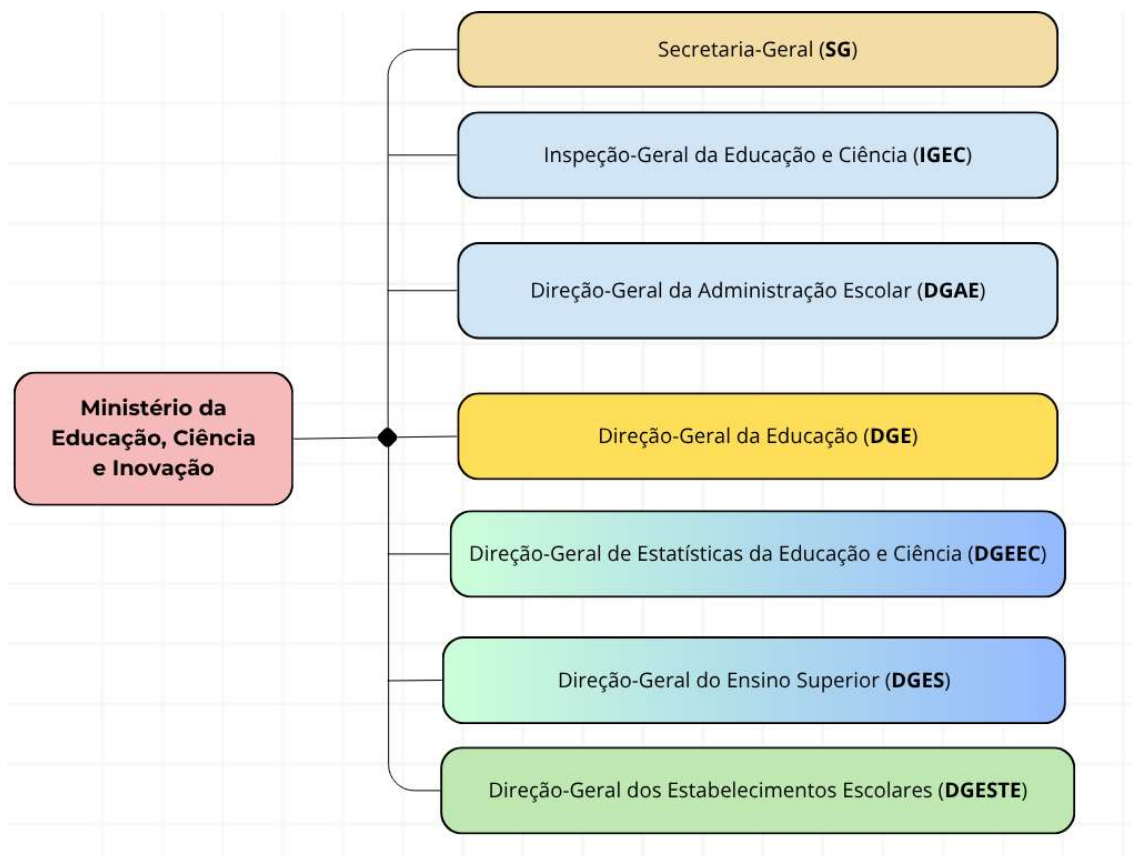


Figura: 2.3 : Organigrama do MECI – XXIV Governo de Portugal (Elaboração Própria) Fonte: [portugal.gov.pt](http://portugal.gov.pt)

Para além do organigrama representado na figura 2.3, o MECI ainda exerce poderes de superintendência e tutela sobre:

- O Instituto de Gestão Financeira da Educação;
- O Instituto de Avaliação Educativa;

Dado o elevado número de plataformas, e considerando que uma consequência de uma interoperabilidade ineficaz força a duplicação de dados e o aumento da carga burocrática sobre as direções escolares, Meira (2017) aponta outra consequência de natureza mais dúbia, que consiste na capacidade de os dados recolhidos em várias plataformas servirem o propósito de uma supervisão contínua, não perceptível pelas direções escolares, que implica um cruzamento de dados como forma de avaliação, através de algoritmos precisos de análise.

Os progressos verificados nos instrumentos eletrónicos utilizados em contexto educativo favorecem este tipo de vigilância decorrente da interoperabilidade entre plataformas eletrónicas acabam por exercer vigilância inconsciente para os vigiados e nem sempre como propósito principal dos vigilantes. A conexão entre os diversos dispositivos eletrónicos favorece a mensuração e comparação automática de processos e resultados. (Meira, 2017, p. 65)

A transição digital na educação é um processo contínuo e evolutivo, que visa não só o processo de ensino/aprendizagem, mas também os procedimentos administrativos e toda a regulação nacional exercida pela tutela. Apesar dos avanços significativos alcançados nos últimos 25 anos, tecnologias como a Inteligência Artificial e a Internet das Coisas exercerão mudanças na sociedade, que se irão repercutir forçosamente na educação.

A quarta Revolução Industrial está em curso e incide sobre todas as atividades humanas e suas instituições, desde o Estado digital e o governo eletrónico, à ciberadministração, garantindo a modernização e a desmaterialização do fenómeno administrativo e prometendo a sua desburocratização, maior abertura democrática aos cidadãos, transparência, alta eficiência e qualidade, mais fácil acesso, descentralização e participação dos administrados. (Lima, 2021, p. 2)

É importante que a integração de tecnologias seja realizada de forma saudável, no melhoramento dos processos administrativos, e não reforçando os mecanismos de controle e eficácia, tornando-os mais complexos e centralizados. A autoridade racional-legal, descrita por Max Weber e aplicada à educação, pressupõe que as decisões sejam tomadas com base em leis, com processos administrativos rígidos e centralização do poder da tutela. Com o processo de transição digital, ocorre uma transmutação da autoridade racional-legal para o que Lima (2021) descreve como sendo uma autoridade racional-informacional.

Todavia, a informatização generalizada da educação e a desmaterialização dos processos administrativos não garantiram a desburocratização. As plataformas eletrônicas foram inscritas no processo de normatização crescente da educação por via digital (normatização digital), podendo admitir-se que a autoridade racional-legal não tenha sido destronada, antes se encontrando em expansão e, possivelmente, em transformação como forma de dominação racional-informacional. (Lima, 2021, p. 8)

Esta nova forma de autoridade pressupõe que as decisões deixem de assentar em fundamentos jurídicos formais, passando a ser executadas através de processos digitais automatizados, com uma redução significativa da intervenção humana e sob gestão de sistemas baseados em inteligência artificial. Verifica-se, assim, uma reconfiguração do poder, que se desloca do gestor burocrático tradicional para sistemas inteligentes dotados de poder algorítmico. Está montado o cenário em que a administração digital da educação é realizada por

máquinas de administrar dotadas de capacidade de decisão automatizada em várias áreas, de regimes de regras, de capacidade de exercer uma vigilância ativa, monitorizar as ações, emitir avisos e advertências, produzir cálculos e realizar avaliações, além de apresentar estatísticas e as representar graficamente de modo variável. (Lima, 2021, p. 9)

A transição para uma autoridade racional-informacional é sempre enquadrada numa propaganda de melhoria da eficiência e agilidade na gestão dos processos

administrativos, permitindo intervenções rápidas por parte da tutela, baseadas em evidências extraídas em tempo real pelas plataformas digitais. No entanto, este tipo de autoridade necessita de ser transparente, para que toda a comunidade educativa compreenda como as decisões são tomadas, não caindo numa perda de autonomia e desumanização da educação, enfraquecendo a participação democrática. Para Lima (2021, p. 11), “a burocracia não só não foi combatida, nem destronada, como foi aumentada a partir do momento em que se desmaterializou e adotou a velocidade, a certeza e a capacidade de armazenamento, tratamento e gestão de grandes massas de dados”.

## 2.2 Regulação transnacional

A globalização é um fenómeno caracterizado pela crescente interconexão e interdependência entre países, culturas, economias e sociedades em todo o mundo. O ritmo acelerado de transformação das sociedades, sustentadas por uma globalização cada vez mais preponderante, foi em parte responsável pela obliteração do modelo burocrático-profissional, sendo gradualmente substituído por modelos pós-burocráticos, com o objetivo de promover a autonomia das escolas, tornando a educação mais flexível, inclusiva e eficiente.

Hoje em dia a preocupação maior da educação consiste em formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, porém capacitados a modificar seu comportamento em função das mutações sociais. Não interessam, pelo menos nos países industrialmente desenvolvidos, operários embrutecidos, mas seres conscientes de sua responsabilidade na empresa e perante a sociedade global. (Tragtenberg, 2018, p. 84)

Com a criação das Nações Unidas, as sociedades criaram mecanismos de cooperação e partilha do conhecimento sobre a educação. Esta constante cópia dos modelos educativos, e o conseqüente aperfeiçoamento dos mesmos, resultou em diretrizes e ideias para a educação que passaram a ser globais. A influência da globalização na educação é um tema de investigação obrigatória nas ciências da educação. Existe a necessidade de avaliar o impacto que as organizações internacionais

exercem nas políticas educativas dos países. “Se queremos compreender melhor as relações entre educação e globalização, temos de reconhecer que as consequências da modernidade são muito vastas e que os seus princípios fundamentais são reproduzidos como universais em todo o mundo” (Teodoro, 2018, p. 29).

Apesar do impacto positivo no grau de desenvolvimento humano observado nos países desenvolvidos, agências multilaterais como a UNESCO e a OCDE exercem pressões significativas nas políticas educativas de cada país membro, pelas recomendações e relatórios que produzem, com base numa extensa recolha de dados. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) foi lançado pela OCDE na década de 1990, em resposta à necessidade de fornecer aos países membros dados rigorosos sobre as competências dos alunos e o desempenho geral dos sistemas educativos. Ao longo dos anos, o número de países envolvidos aumentou substancialmente. Estes tipos de programas têm sido criticados por envolverem métricas demasiado exatas para serem adaptadas cegamente à realidade de cada país. A busca por uma melhor posição no ranking pode moldar as políticas educativas nacionais.

Existe uma problemática associada à excessiva valorização destes resultados, perdendo-se o alinhamento com os interesses nacionais? Barroso (2018, p. 1083) afirma que “a regulação transnacional não se faz diretamente por um processo impositivo sobre os decisores, mas de maneira mais difusa por meio de normas, discursos e instrumentos que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão”.

Outro grande constrangimento associado ao PISA é a sua tendência para avaliar capacidades cognitivas, não olhando para o desenvolvimento humano e para as componentes transversais. Apesar das limitações associadas a este programa, é certo que os seus resultados são analisados nos espaços nacionais por diversos atores, da política à comunicação social. Os relatórios da OCDE abrangem um número cada vez maior de indicadores temáticos, existindo, assim, uma evolução das necessidades de informação. É importante que os países membros partilhem experiências e ideias; no entanto, a medição e comparação de desempenhos podem ter efeitos nocivos. Algumas métricas apresentadas nestes estudos internacionais são importantes, mas não se devem sobrepor, nem influenciar de modo exagerado, as políticas internas para a educação.

Como afirma Andy Green, citado por Teodoro (2018, p. 33), “a obsessão com a medida dos resultados e performances torna os governos [...] prisioneiros de uma espécie de Jogos Olímpicos de nações, onde se colocam sob a forma de ranking os sistemas educativos em termos da sua eficácia”. “Este é o paraíso da governação neoliberal: uma ação política baseada em evidências apontadas pela expertise dos técnicos e cientistas, em vez da participação dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada” (Teodoro, 2018, p. 35).

O acentuar do uso das plataformas digitais enquanto modo de regulação nacional pode forçar a política dos números e dos objetivos estatísticos, que servem para mascarar um estado da educação, por vezes com incapacidade de dar resposta às necessidades das escolas. A pressão sobre as direções educativas é notória, e instala-se, demasiadas vezes, uma política de facilitismo para corresponder aos números e valores que vêm de outros países. O diretor, enquanto líder da organização escolar, deve abstrair-se desta massificação de dados, alternando entre as suas responsabilidades como gestor e líder. A complexidade dos relatórios está em crescimento, pois, de uma avaliação meramente cognitiva, pretende-se aprofundar o desempenho global dos sistemas educativos, abrangendo outras competências de carácter socioemocional, sociocultural e socioeconómico. Esta complexidade acarreta uma maior pressão nos sistemas educativos.

O Programa cria e difunde, primariamente, conhecimento sobre as performances e o empenhamento dos estudantes, sob o enquadramento conceptual das 'competências de literacia'. [...] Nos Relatórios Finais publicados pela OCDE, no final de cada ciclo PISA, as 'evidências' sobre as performances dos alunos [...] são trabalhadas em relação com variáveis contextuais. Esta é uma segunda área de 'conhecimento' sobre a realidade educativa, para a qual outros ramos de saberes são mobilizados (análise e avaliação de políticas e estudos sobre a eficácia das escolas) e na qual o saber singular do PISA é reunido com fatores associados, pelos analistas, às estruturas dos sistemas educativos e às escolhas dos políticos. (Carvalho, 2009, pp. 1026-1027)

A comparação entre sistemas educativos é uma prática antiga; no entanto, atualmente, os mecanismos desenvolvidos por organizações internacionais permitem quantificar praticamente todos os aspetos de um sistema educativo. A globalização, longe de ser exclusivamente económica, tem também impactos significativos nas esferas cultural e política, sendo que o setor da educação não escapa a essa influência. Os sistemas educativos encontram-se sob crescente pressão, em virtude de políticas de responsabilização associadas ao cumprimento de metas definidas externamente, dentro de um modelo de gestão orientado por evidências quantitativas.

As plataformas digitais constituem, assim, um instrumento eficaz para a recolha de dados com vista à definição de políticas educativas baseadas em evidências, tanto a nível nacional como internacional. Embora se procure a otimização e a eficiência da gestão escolar, a crescente “dataficação” (Williamson, 2016, p. 124) da educação pode comportar riscos significativos, sobretudo quando é orientada por uma lógica tecnocrática. Neste contexto, importa questionar: a governação baseada em dados implica uma desumanização da educação?

É imperativo que os processos de tomada de decisão considerem a diversidade socioeconómica e cultural de cada país, garantindo que o debate democrático não seja reduzido, nem que a regulação nacional mediada por plataformas digitais se limite a reproduzir orientações e influências globais, alheias aos contextos locais.

### 3. Entre a Autonomia e a Centralização: O Paradoxo da Gestão Escolar e os Desafios da Liderança do Diretor

#### 3.1 O paradoxo da Autonomia e da Centralização

Ao longo dos últimos 40 anos, foram realizadas várias tentativas para dotar as escolas da autonomia necessária ao desenvolvimento de sistemas educativos mais personalizados e adaptados às necessidades locais. Barroso (2004) refere diversos momentos em que o reforço da autonomia das escolas é apresentado como elemento central nas reformas da administração educacional. No entanto, essas intenções

culminaram frequentemente em decretos-lei com impacto reduzido, remetendo a questão da autonomia para uma dimensão predominantemente sociomediática.

A nível internacional, observa-se que a maioria dos países ditos “desenvolvidos” caminha no sentido de conferir às escolas maior autonomia e responsabilidade. Barroso (2018, p. 1081), citando a OCDE, salienta que “os países com melhores performances têm objetivos claros para o seu sistema educativo, dispõem de instituições preparadas para os atingir, com implicação das diferentes partes em presença e com um justo equilíbrio entre o governo central e o governo local”. Contudo, como é evidenciado no relatório da OCDE analisado por Barroso (2018, p. 1079), “a correlação positiva entre a autonomia da escola e os resultados escolares nem sempre é evidente”. Esta constatação pode colocar em causa a eficácia do reforço da autonomia como mecanismo de melhoria da qualidade educativa. No entanto, importa sublinhar que a avaliação dos sistemas escolares com base em indicadores estritamente quantitativos é sempre uma abordagem discutível e redutora.

Nas últimas duas décadas, os governos lançaram alguns desafios à escola para promoverem os seus próprios processos de autonomia. No entanto, os processos de ensino/aprendizagem são entrópicos, e quanto maior for o processo de alteração, maior será a sua desordem, se os objetivos não forem bem clarificados ou o processo normativo for muito complexo e burocrático. Os Projetos de Autonomia e Flexibilização Curricular (PAFC) têm sido morosos e difíceis de implementar, variando de escola para escola. Lima (2020) faz referência a algumas medidas contraproducentes do processo de autonomia incentivado pelo governo, tais como: a criação de mega-agrupamentos; o reforço do poder do diretor, enquanto outros órgãos, como os departamentos curriculares e conselhos de turma, vão perdendo protagonismo; e, o aspeto mais relevante para este estudo, o recurso generalizado a plataformas de gestão digitais que, ao contrário do que se pensa, revelam-se incapazes de desburocratizar a administração escolar.

Torna-se imperativo avaliar em que medida as plataformas digitais têm contribuído para o reforço da centralização da gestão educativa, contrariando os princípios de autonomia que orientam o discurso oficial.

Os estudos empíricos realizados sobre a utilização das plataformas eletrónicas no contexto da administração da educação em Portugal destacam como principais efeitos o reforço do centralismo, a redução da autonomia da escola e o condicionamento do trabalho das escolas pelas regras, imposições e constrangimentos das plataformas informáticas. (Meira, 2021, p. 96)

No âmbito da regulação nacional da educação, Barroso (2018) destaca a existência de uma “regulação por instrumentos”, concretizada, entre outros meios, através do uso de plataformas digitais.

A utilização de plataformas eletrónicas cria uma situação de tripla dependência das escolas em relação à administração: por um lado, a vida escolar (sobretudo na sua dimensão mais administrativa) é formatada de modo a poder ser controlada pelas plataformas eletrónicas; por outro, mais do que os dados que são disponibilizados para administração é a possibilidade que esta tem de os consultar que conta; finalmente, a grande quantidade de plataformas existente e a exigência de as carregar e manter atualizadas condicionam o trabalho do gestor escolar e do seu *staff*. (Barroso, 2018, p. 1087)

Apesar de o discurso oficial promover a descentralização e a autonomia das escolas, o uso generalizado das plataformas digitais parece seguir uma direção contrária, ao criar mecanismos de centralização e limitar a capacidade das escolas para se autogovernarem.

Embora descentralizar possa ser entendido como a delegação de tarefas e a atribuição de responsabilidades do centro para a periferia, a verdade é que por via dos normativos legais (en)cobertos pelas plataformas eletrónicas, o controlo está, ainda que possa ser ocultamente ou de forma não visível, centralizado. (Gonçalves, 2023, p. 9)

As escolas são descapacitadas, ficando dependentes do poder central, aceitando com desânimo as regras impostas pela tutela. Meira (2021, p. 98) alerta para a coincidência temporal entre o processo de agregação das escolas, a eliminação das

direções regionais de educação e a intensificação do discurso do “reforço da autonomia das escolas”. “A verificação em simultâneo destes movimentos aparentemente contraditórios tem tido o efeito de suavizar a crescente intromissão da administração central na gestão das escolas” (Meira, 2021, p. 98).

O paradoxo da autonomia e da centralização na educação surge quando as políticas educacionais, influenciadas por discursos de descentralização e autonomia escolar, na prática resultam num aumento do controlo e da centralização por parte da tutela. As plataformas digitais constituem, assim, um modo de regulação que impossibilita as estruturas diretivas escolares de tomarem decisões, pois são dominadas por uma superioridade técnica, forçadas a enquadrar o seu trabalho num conjunto de processos automatizados, que exigem uma literacia digital e o estudo destas ferramentas, absorvendo grande parte do tempo de trabalho dos diretores.

### 3.2 Perfil de liderança do Diretor

Nos últimos trinta anos a escola mudou consideravelmente, em parte, fruto da transição para o digital. Neste capítulo, é abordado o papel do Diretor enquanto líder transformacional e poliédrico, e na sua responsabilidade em minimizar os impactos que a escola sofre neste novo processo de regulação, mais concretamente pela massificação da utilização das plataformas digitais na gestão escolar.

O trabalho do Diretor, enquanto figura máxima da escola é multifacetado, dividindo-se entre o perfil de liderança e o de gestão. Enquanto gestor, pressupõe o planeamento e organização dos aspetos essenciais das atividades letivas, definição das metas associadas aos objetivos escolares e, gestão dos recursos humanos e financeiros da escola. Enquanto líder, deve inspirar toda a comunidade educativa, promovendo uma visão global e criando uma cultura e clima escolares saudáveis.

Na necessidade de dar resposta aos desafios da burocracia digital, estes dois perfis colidem, forçando a necessidade de existir um equilíbrio entre o cumprimento de normas regulatórias e o bem-estar da comunidade educativa. É inegável que as relações humanas e a cultura escolar são impactadas pela burocratização. Chiavenato (2014) destaca que a

tecnologia e a transformação digital têm impactado as organizações, inclusive a escola, onde o fator humano e as relações sempre estiveram muito presentes.

É essencial o desenvolvimento de sinergias na comunidade educativa que levem ao cumprimento dos objetivos traçados e, paralelamente, ao desenvolvimento de todos os processos que visam dar resposta às exigências da governação digital. Em conjunto com a regulação transnacional, forçam a política dos números e implicam uma pressão extra na apresentação de resultados, que afeta maioritariamente o diretor, enquanto figura máxima da escola.

O estabelecimento das políticas atreladas à ideologia neoliberal veio dar um novo enfoque ao conceito de líder e, conseqüentemente, ao novo papel dos diretores das escolas que ao sentirem-se pressionados por uma prestação de contas com incidência nos resultados, se confrontam com a necessidade de encontrar uma liderança que seja mobilizadora de toda a comunidade educativa no sentido da prossecução dos objetivos definidos. (Carvalho, 2012, p. 206)

Para enfrentar estes novos desafios, o diretor precisa de adotar uma liderança transformacional que fomente a motivação no corpo docente e na restante comunidade escolar. Prende-se à perseguição de objetivos comuns que se coadunem com uma visão coletiva da escola.

A liderança transformacional pela dimensão transformadora, visionária, comprometida e mais democrática que inclui, deixando de ser percebida como uma liderança que se esgota na atividade de supervisionar. Diríamos que é uma liderança que não se reduz a colocar a ênfase, de forma exclusiva, nos aspetos técnicos, mas que abre espaço à dimensão ética e valorativa. (Salazar, 2006)

Este estilo de liderança, contrastando com o modelo transacional — mais distante e centrado em relações formais —, assenta numa postura ética, no exemplo dado pelo trabalho quotidiano e na promoção de uma comunicação eficaz e transparente. É relevante destacar que a liderança não está limitada aos indivíduos que ocupam cargos formais na estrutura escolar; ela pode ser evidenciada em pessoas que não possuem

posições de chefia, mas que se dedicam a impulsionar iniciativas de melhoria dos processos, dentro e fora da sala de aula, contribuindo ativamente para a transformação da escola. O verdadeiro líder tem de ter a noção de que “hoje não se controlam mais as pessoas por meio de regras burocráticas e hierarquia de comando, mas por meio do compromisso com a visão e com os valores compartilhados” (Chiavenato, 2014, p. 60).

O estilo de liderança transformacional requer um líder ativo, que seja inspirador para motivar o corpo docente a criar um ambiente escolar colaborativo e positivo. Isso resultará em melhorias na aprendizagem dos alunos e na satisfação dos professores, contribuindo para elevar a qualidade do ensino. É fundamental que os dirigentes escolares se empenhem em adotar esse tipo de liderança, enquanto estimulam uma cultura organizacional que valorize a criatividade, excelência e o crescimento pessoal dentro da comunidade escolar. É encorajado um modelo de liderança participativa que estimule a criação de equipas colaborativas, ao atribuir maior responsabilidade tanto ao grupo quanto às lideranças intermédias envolvidas no processo. Diante das desafiantes tarefas administrativas burocráticas e dos trabalhos exigentes do dia a dia, esse estilo de liderança tende a alcançar resultados mais efetivos, quando comparado com a mera delegação simples e direta.

Importa refletir sobre as formas de contornar o processo burocrático imposto pela regulação nacional através das plataformas digitais, ou seja, na prática, o que pode ser feito para combater esta problemática. A abordagem poliédrica da gestão da informação direciona para a delegação de responsabilidades e para a implementação, na escola, de modelos de liderança distribuída. O tema da liderança distribuída tem ganho destaque nas estruturas educativas modernas, com a promoção de uma distribuição mais equitativa das responsabilidades.

Os líderes, nesta abordagem, dependem de outros membros da organização para desempenhar as suas funções, ou porque as suas funções se sobrepõem ou porque as suas responsabilidades se complementam; por outro lado, a liderança distribuída implica coordenação, quer implícita, quer explícita para o planeamento

e organização do tempo e dos recursos, para a padronização dos meios e para a gestão da informação e comunicação. (Costa & Castanheira, 2015, p. 30)

Promover uma liderança descentralizada ajuda a minimizar a burocracia na gestão escolar e a tornar a estrutura hierárquica mais ágil e eficaz, ao facilitar uma comunicação transparente e aberta.

Convém evitar confusões entre o conceito de distribuir ou partilhar com o conceito de delegar pelo fato de serem conceitos que expressam comportamentos distintos e, por isso, se considera que a distribuição significa muito mais que a mera delegação, sendo que esta última é mais conforme com a estabilidade, a continuidade do *status quo*, evitando o mais possível a mudança. Em último caso, poderá sempre traduzir a atribuição de tarefas pouco desafiadoras ou mesmo desagradáveis. Por seu turno, a liderança distribuída considera o outro como um colaborador e permite o seu envolvimento na esfera decisória da sua escola. (Carvalho, 2012, p. 204)

As tarefas administrativas burocráticas num ambiente digital podem ser aborrecidas e desagradáveis, no entanto, quando realizadas no seio de uma equipa colaborativa, os níveis de motivação irão certamente aumentar. Numa estrutura hierárquica horizontal — como são as escolas — é fundamental promover lideranças que inspirem e promovam uma cultura colaborativa forte. De facto, estabelecer uma cultura colaborativa entre os professores é essencial para lidar com as dificuldades da burocracia digital. Protocolos e métodos devem ser estabelecidos para facilitar a comunicação entre os docentes, visando melhores práticas, sem prejudicar as relações interpessoais. O ambiente educativo melhora com a colaboração entre os professores, otimizando rotinas de trabalho e fortalecendo o apoio mútuo. Neste cenário, o papel do diretor é crucial para promover uma participação colaborativa genuína e efetiva.

A inovação, aliada à colaboração docente, desempenha um papel crucial na superação dos desafios burocráticos enfrentados pelas escolas, especialmente para ultrapassar os aspetos mais exigentes desta nova regulação multidimensional da

educação. Surge como uma ferramenta essencial para combater a padronização e as exigências administrativas, simplificando processos. As metodologias ativas de ensino com base em tecnologias educativas permitem que as próprias tecnologias efetuem trabalho automático (e burocrático), tais como a correção de testes e a avaliação final das disciplinas. Ao mesmo tempo que desenvolvemos nos nossos alunos as competências para uma aprendizagem ao longo da vida, estas metodologias podem automaticamente gerar dados que contribuam para “alimentar” as plataformas digitais. O tempo de trabalho dos professores é precioso e deve ser ocupado maioritariamente no aperfeiçoamento das suas metodologias de ensino e no desenvolvimento de materiais pedagógicos inovadores, com recurso às novas tecnologias educativas. O diretor pode impulsionar um processo de formação contínuo nas novas tecnologias, que capacite a sua equipa, e usar a própria tecnologia estrategicamente, de forma eficiente e adaptável às novas exigências da regulação educacional.

As plataformas digitais podem trazer eficiência administrativa; no entanto, é necessário ter cuidado com a forma como a tecnologia é utilizada, para que não enfraqueça as relações humanas, pois o sucesso organizacional depende da motivação e do empenho de todos os seus profissionais.

## **PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

## 4. Metodologia do estudo

O termo *metodologia* refere-se ao estudo dos métodos ou das etapas a seguir num processo de investigação. Por sua vez, a *investigação* consiste numa tentativa sistemática de encontrar respostas para determinadas questões (Tuckman, 2000). Um modelo de investigação de natureza teórica deve representar, de forma clara, como se pretende conduzir o estudo. Como referem Santos e Henriques (2021, p. 3), “numa investigação, as opções metodológicas tomam-se em função do seu objeto, dos seus objetivos e de muitos outros diferentes fatores, nem todos com o mesmo grau de importância para o investigador e para a própria investigação”. Neste capítulo, são apresentadas as opções metodológicas que constituem o caminho da investigação, permitindo responder ao problema e aos objetivos do estudo.

### 4.1 Fundamentos metodológicos

Para este projeto de investigação foi utilizada uma abordagem de natureza quantitativa. Os fundamentos da investigação quantitativa estão enraizados na corrente positivista, que emergiu no início do século XIX, onde é defendido que o conhecimento válido deve ser baseado em observações empíricas e na aplicação do método científico. Todo o processo de investigação quantitativa é baseado em etapas, com a recolha de dados realizada de forma rigorosa e objetiva. Apesar de a maior parte dos estudos em educação serem de natureza qualitativa, Santos e Henriques (2021, p. 8) salientam que:

a evolução tem sido constante e a expressão de estudos de carácter extensivo, suportados em metodologias quantitativas, tem também vindo a conquistar espaço e importância no campo da educação. Ao mesmo tempo e em consequência desta dinâmica, novos desafios científicos são trazidos para o centro do debate.

Os estudos de natureza quantitativa obrigam a uma definição clara dos problemas, objetivos e mecanismos de análise descritiva e exploratória. A população do estudo foi constituída por todos os diretores de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da rede pública de ensino de Portugal continental. Pretende-se quantificar e analisar

estatisticamente, de forma intensiva, os processos de trabalho através das referidas plataformas, parecendo a direção mais acertada, pois os estudos encontrados são, na sua maioria, de natureza qualitativa.

Outra razão para a escolha desta metodologia é a dimensão da amostra, pois é grande e representa significativamente a população em causa. Pretende-se quantificar dados e identificar padrões estatísticos que permitam analisar os processos de gestão escolar e como estes dão resposta aos desafios específicos de alimentar as plataformas digitais disponibilizadas pela tutela. A metodologia quantitativa utilizada identifica padrões, de modo a obter uma visão panorâmica da problemática. A interpretação vai para além da simples descrição dos factos, através da utilização de métodos estatísticos (utilizando o programa SPSS), para fornecer uma visão mais ampla que sustente as conclusões do estudo.

#### 4.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

O instrumento de recolha de dados utilizado neste estudo foi o inquérito por questionário aos diretores de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da rede pública de ensino em Portugal continental. Os inquéritos por questionário inserem-se na tradição positivista da investigação onde é priorizada a ciência objetiva, empírica e quantitativa.

É reconhecido que, “a conceção e redação do questionário é um processo crítico e complexo, orientado pelo quadro teórico de partida (função de comando da teoria) e pela exploração estatística planeada” (Álvares, 2020, p. 9), pelo que foi dedicado bastante tempo à sua elaboração, de forma a assegurar que a sua conceção permitisse sustentar a validade e fiabilidade dos resultados, sem influenciar as respostas dos inquiridos.

Atendendo ao elevado número de escolas abrangidas pelo estudo, optou-se pela aplicação de um inquérito por questionário composto por perguntas de escolha fechada, estruturadas em escalas de Likert de cinco pontos. Como referem Santos e Henriques (2021, p. 14), “o questionário fechado revela-se útil quando o investigador pretende obter informação quantitativa com carácter extensivo”. Esta opção metodológica visa

maximizar a objetividade do estudo, reduzindo a possibilidade de desvios na análise e interpretação dos dados.

As questões fechadas permitiram, assim, a aplicação de métodos estatísticos no tratamento da informação recolhida. Antes da aplicação em larga escala, foi realizado um pré-teste com algumas escolas, com o objetivo de identificar eventuais problemas de formulação ou interpretação das questões.

O inquérito por questionário foi concebido com base numa fundamentação teórica sólida, incluindo instruções de preenchimento claras e perguntas objetivas. Está organizado em três grupos, correspondendo cada um a um bloco temático. O Grupo I visa caracterizar a amostra, enquanto os Grupos II e III abordam as duas principais dimensões de análise, que serviram de base à interpretação dos resultados.

- Grupo I - Caracterização da escola e da estrutura diretiva.
- Grupo II - Trabalho do diretor.
- Grupo III - Avaliação do impacto das plataformas digitais nos processos de gestão da escola.

A possibilidade de uma recolha de dados abrangente a nível nacional foi uma das principais razões pela escolha deste instrumento de investigação, reconhecendo desde já as suas limitações ao nível qualitativo, e sendo uma investigação quantitativa, a recolha de dados é mais centrada e o tratamento de dados mais objetivo, com pouca influência do investigador na recolha de dados.

#### 4.3 Métodos previstos para o tratamento e análise de dados

A interpretação dos resultados obtidos, bem como a formulação de sugestões, integra o próprio modelo de investigação. Investiga-se com o intuito de alcançar conclusões fundamentadas e, eventualmente, propor novas temáticas para estudos futuros. Pretende-se garantir precisão e objetividade na recolha de dados, possibilitando a aplicação de técnicas avançadas de análise.

Um questionário bem estruturado permite a recolha de uma vasta gama de dados quantitativos, constituindo uma base sólida para análises estatísticas e para a identificação de padrões e tendências.

Os dados recolhidos foram tratados com recurso à análise descritiva, com o objetivo de identificar tendências. Importa salientar que não se pretendeu estabelecer relações de causa e efeito, mas sim descrever os dados de forma rigorosa e interpretativa.

No que respeita às ferramentas utilizadas, o questionário foi desenvolvido e distribuído através da plataforma Google Forms. A preparação dos dados foi realizada em Microsoft Excel, com posterior importação para o software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), da IBM.

Para cada objetivo, foi selecionado um conjunto de indicadores (perguntas do questionário), apresentados em ordem não sequencial, de forma a não induzir a resposta seguinte com base na anterior. A análise estatística incluiu procedimentos de estatística descritiva, tendo sido criados índices compostos a partir desses indicadores. Importa salientar que vários indicadores contribuem simultaneamente para mais do que um objetivo.

#### 4.4 Aspetos éticos

O inquérito por questionário desenvolvido foi submetido à avaliação da Comissão de Ética do Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D). Para o efeito, foi elaborado um documento de Consentimento Informado Livre e Esclarecido, em conformidade com a Carta de Ética do LE@D.

Não houve contacto presencial entre os participantes e o investigador. O inquérito por questionário, juntamente com o documento de consentimento, foi enviado por correio eletrónico a todos os diretores de escolas da rede pública de Portugal continental, sem qualquer seleção prévia.

O inquérito por questionário, contendo 34 perguntas, apenas recolheu a identificação da escola e, opcionalmente, um endereço de correio eletrónico para envio

dos resultados do estudo. Foi assegurada a total confidencialidade e anonimato, garantindo que a identidade dos participantes não será, em circunstância alguma, divulgada.

A participação no estudo foi inteiramente voluntária. Os participantes puderam desistir a qualquer momento, bastando para isso não submeter o inquérito por questionário. Os resultados obtidos serão enviados a todos os que facultaram o endereço eletrônico e posteriormente publicados no Repositório Aberto da Universidade Aberta, exclusivamente para fins académicos.

Os investigadores deverão honrar o seu poder de assinatura através do exercício de uma autoria íntegra e responsável, em consonância com os critérios de autoria e coautoria adotados no âmbito das normas em vigor na comunidade científica sobre critérios de produção e publicação. (Carta Ética, 2020, p. 13)

O cumprimento dos princípios éticos é fundamental para assegurar que o projeto de investigação contribua de forma responsável e válida para o avanço do conhecimento científico.

**PARTE III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE e DISCUSSÃO DOS  
RESULTADOS**

## 5. Análise dos dados do questionário

### 5.1 Caracterização da amostra

A amostra deste estudo foi constituída por diretores de escolas públicas de Portugal continental, não tendo havido seleção prévia. Foram recolhidos 132 inquéritos por questionário, de um total de 810 enviados, perfazendo uma amostra de 16,3%, a qual pode ser considerada bastante satisfatória, suficiente para a análise estatística realizada. Todas as respostas identificaram a escola participante, garantindo a sua rastreabilidade, sem comprometer a confidencialidade dos envolvidos. A distribuição das escolas participantes reflete de forma razoável a diversidade geográfica e de tipos de escolas do país, no entanto, foram os Agrupamentos de Escolas com ensino secundário que mais participaram, com 49,2 % do total de respostas.

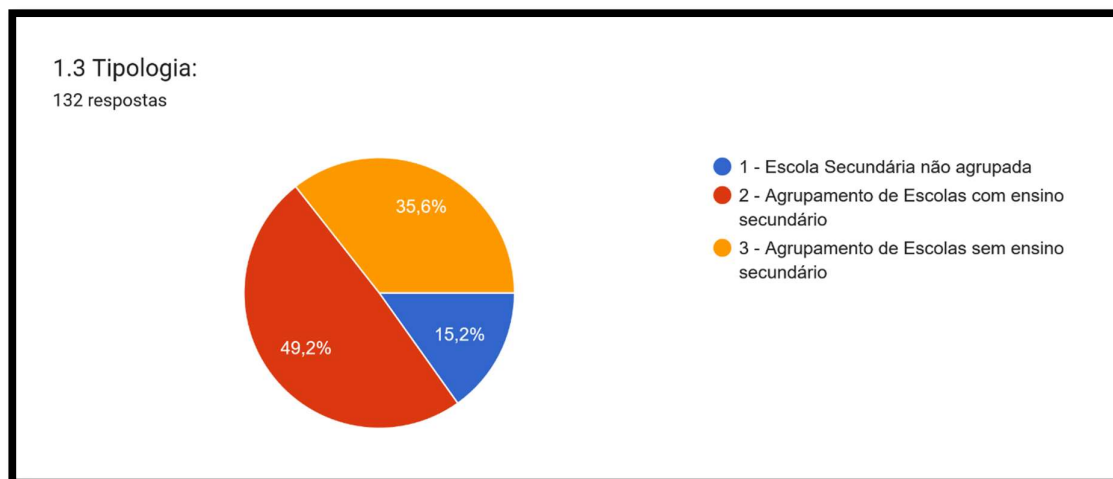


Figura: 5.1: Tipologia

Os diretores inquiridos avaliaram a sua proficiência no uso de tecnologias digitais na gestão escolar. Com uma pontuação média de 4,09, consideraram-se globalmente proficientes na utilização dessas tecnologias.

1.4 Como avalia a sua proficiência no uso das tecnologias digitais na gestão escolar.

132 respostas

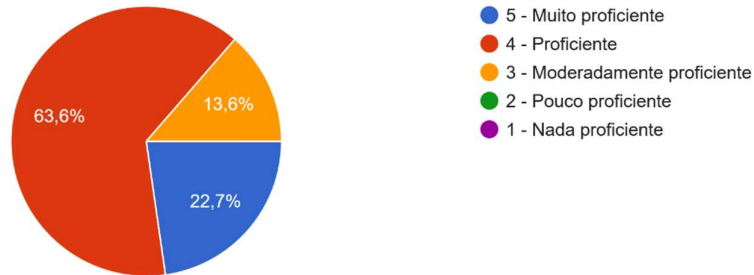


Figura: 5.2: Proficiência no uso das tecnologias digitais

Quanto ao número de membros da estrutura diretiva (diretor, subdiretor e adjuntos) pertencentes ao grupo 550 (Informática), salienta-se que, na maioria dos casos (62,1%), essas estruturas não incluem qualquer elemento desse grupo. Ainda assim, o grupo 550 está bem representado nas estruturas educativas, com 37,9% das escolas a contar com pelo menos um elemento da área de Informática. Importa referir que no inquérito não foram considerados os assessores, uma vez que na maioria das situações, as escolas dispõem de um assessor destacado especificamente para a gestão do parque informático.

1.5 Quantos membros da estrutura diretiva (diretor, subdiretor e adjuntos) pertencem ao grupo de recrutamento 550 (informática)?

132 respostas

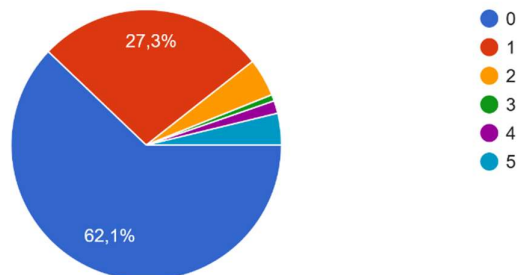


Figura: 5.3: Membros da estrutura educativa do grupo 550

Por fim, no que respeita à avaliação da literacia digital da equipa diretiva, os diretores consideram-na de extrema importância, atribuindo-lhe uma pontuação média de 4,48.

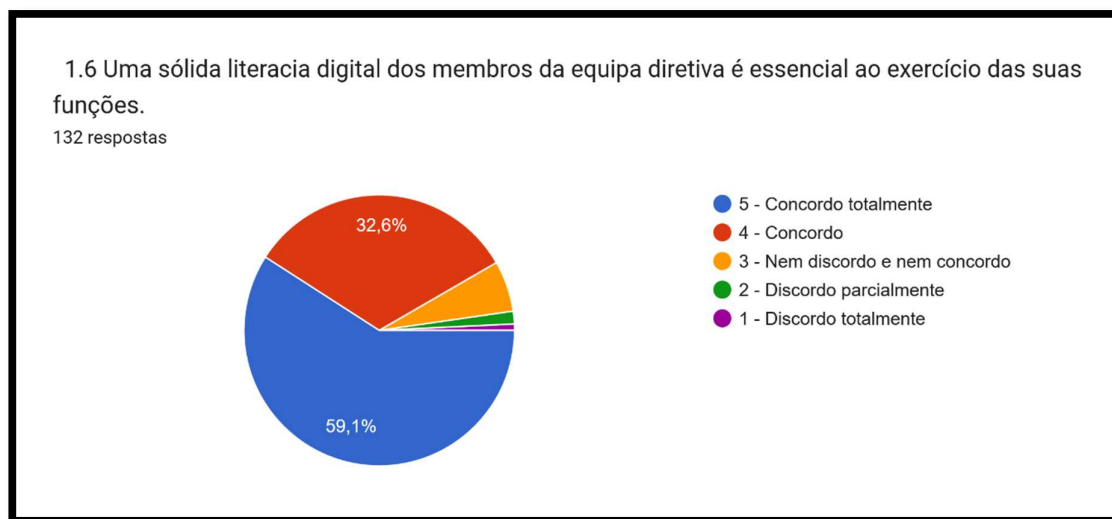


Figura: 5.4: Resultados – Pergunta 1.6

Considerando uma análise global dos resultados do Grupo I, importa salientar que os programas de capacitação digital de professores, incluídos no PTE, refletem-se na proficiência digital dos elementos da estrutura diretiva das escolas. Este investimento na formação em TIC contribuiu para o fortalecimento das competências técnicas dos diretores e restantes membros da equipa de gestão, permitindo uma utilização mais eficaz das plataformas digitais de administração escolar. Tal capacitação revelou-se fundamental para a operacionalização dos processos administrativos, a gestão da informação e a resposta às exigências de reporte e monitorização associadas à governação digital.

## 5.2 Análise de dados (Grupo II e Grupo III)

De seguida, procede-se à análise dos dados obtidos no Grupo II (trabalho do diretor) e no Grupo III (impacto das plataformas digitais na gestão da escola). Avalia-se a relação de cada pergunta do questionário com os objetivos propostos neste estudo, sendo que uma mesma pergunta pode contribuir para um ou para múltiplos objetivos.

### 5.2.1 Trabalho do Diretor

Foram analisadas as respostas dos diretores inquiridos no que respeita à interação com as plataformas digitais no contexto das suas funções de direção.

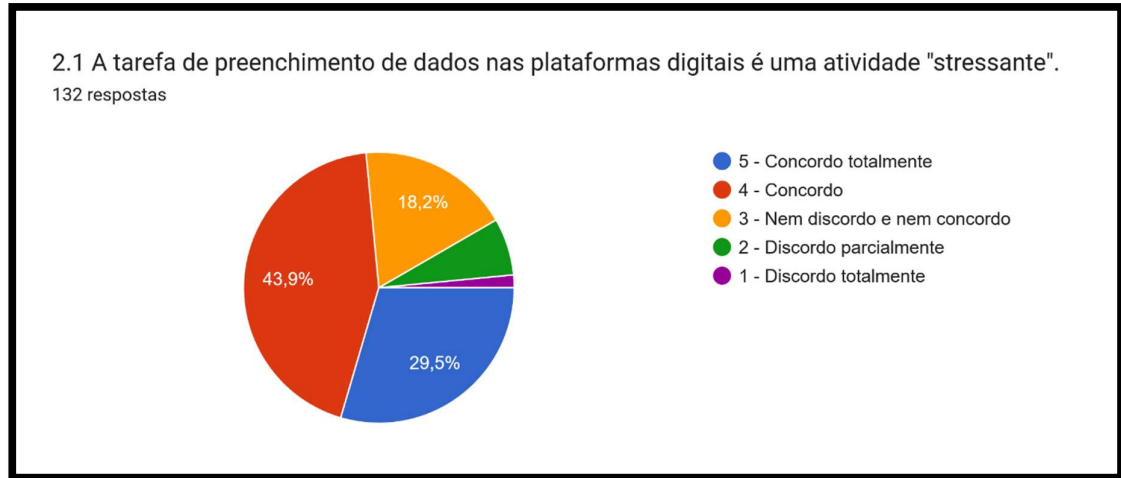


Figura: 5.5: Resultados - Pergunta 2.1

Com uma média de 3,94, os diretores consideram os processos de trabalho stressantes, o que pode aumentar a carga burocrática associada à função e afetar, também, a qualidade da interação com as plataformas digitais.

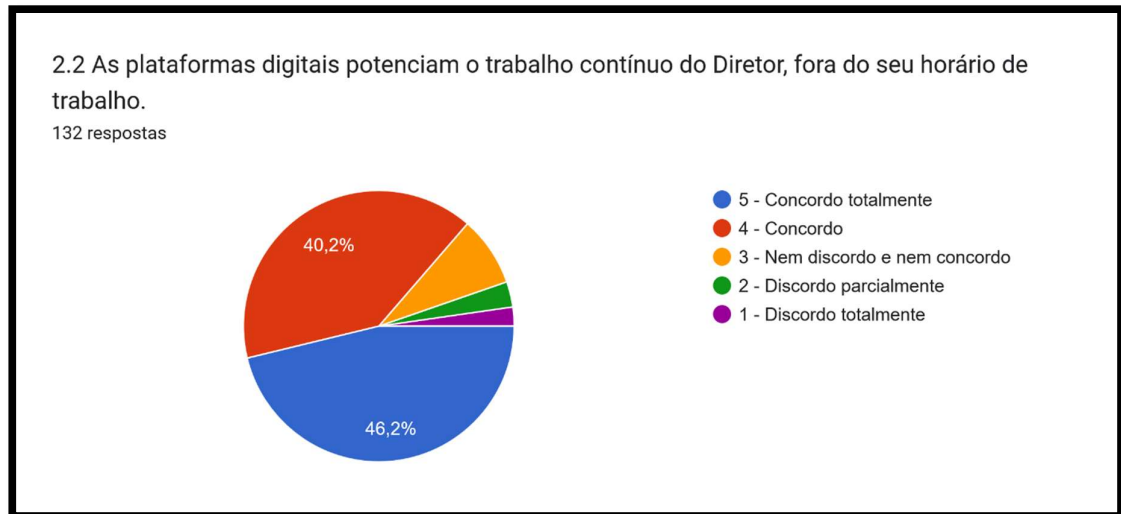


Figura: 5.6: Resultados - Pergunta 2.2

No que diz respeito ao prolongamento das tarefas do diretor para além do seu horário de trabalho, grande parte dos inquiridos (86,4%) considera que as plataformas

digitais potenciam o trabalho realizado fora de horas. Naturalmente, uma vez que as funções de liderança pedagógica são executadas presencialmente na escola, as plataformas digitais deslocam parte da carga burocrática para fora do horário laboral.

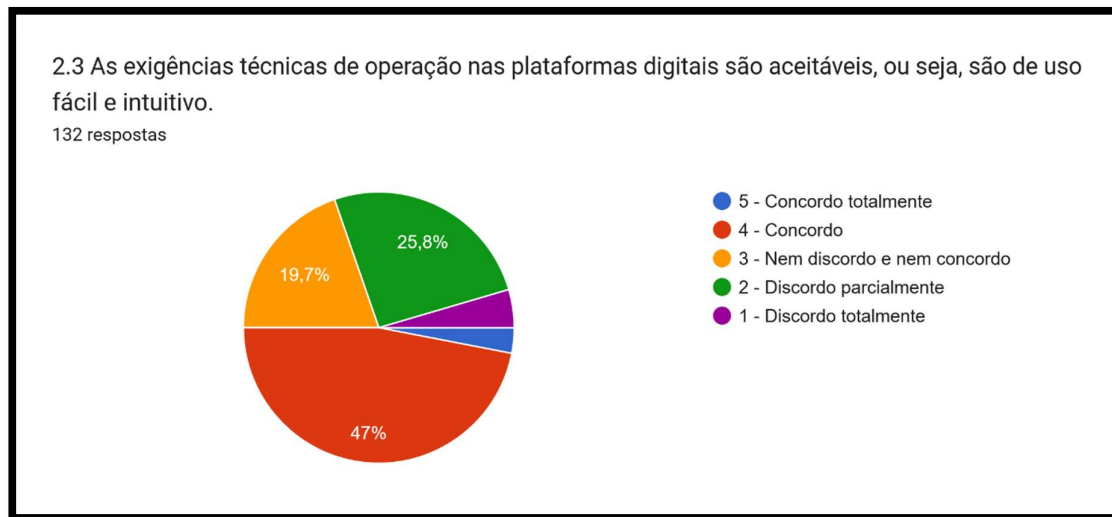


Figura: 5.7: Resultados - Pergunta 2.3

Quanto às exigências técnicas, as respostas revelam alguma heterogeneidade, com uma pontuação média de 3,19. Considerando o elevado número de plataformas existentes no sistema educativo português, o presente estudo pretende avaliar, de forma global, a qualidade da interação. Naturalmente, há processos cujas exigências técnicas se revelam mais adequadas e aceitáveis do que outras.

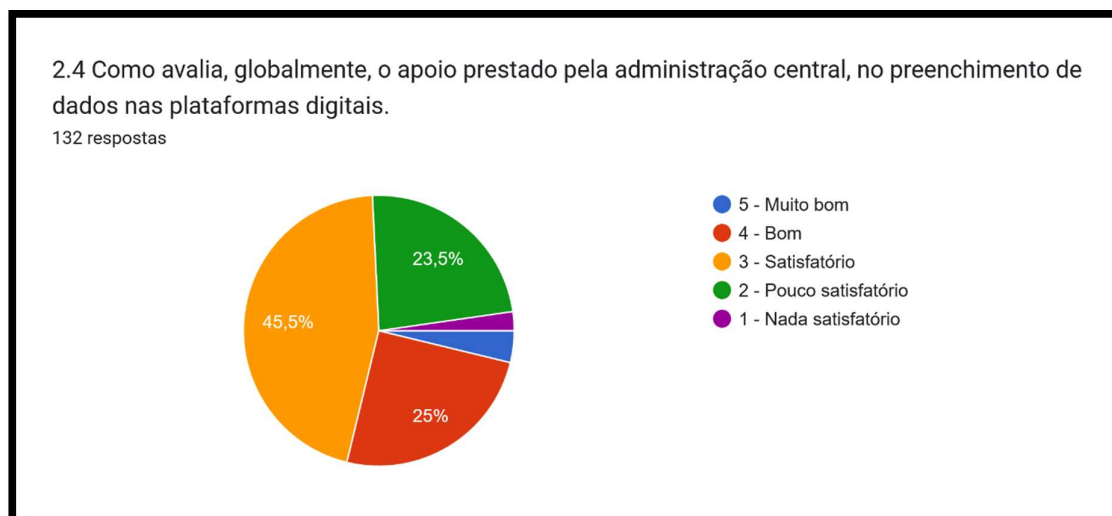


Figura: 5.8: Resultados - Pergunta 2.4

Com a centralização da comunicação com a administração central realizada através das plataformas digitais, 45,5% dos diretores inquiridos consideram satisfatório o apoio prestado, apresentando-se uma média de avaliação de 3,05. Estes resultados evidenciam que existe uma margem significativa para melhoria. Um apoio mais eficaz poderá contribuir para tornar os processos administrativos mais céleres e eficientes, reduzindo a carga burocrática do trabalho do diretor.

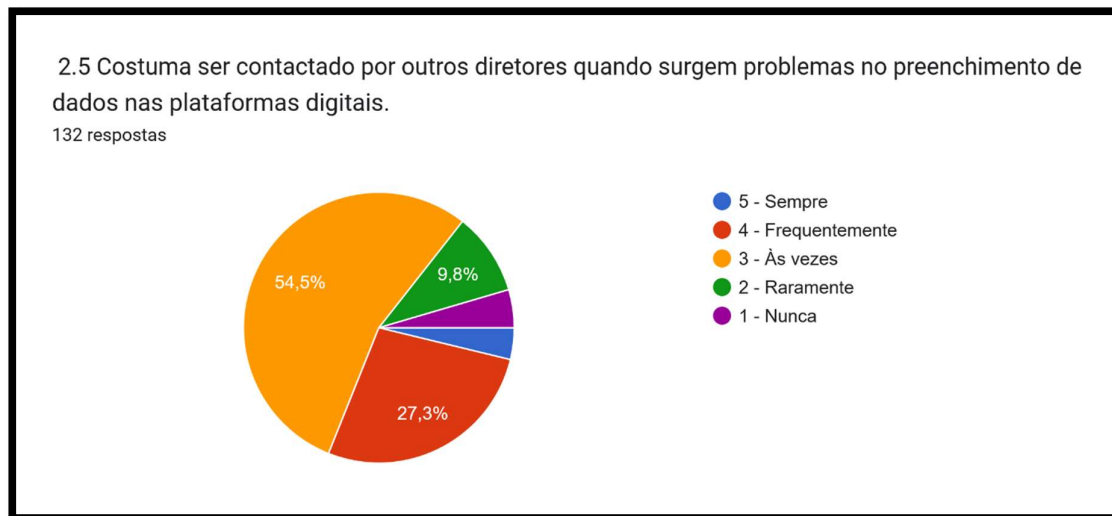


Figura: 5.9: Resultados - Pergunta 2.5

Dos diretores inquiridos, 54,5% afirmam ser ocasionalmente contactados por outros diretores quando surgem dificuldades no preenchimento de dados através das plataformas digitais. Já 27,3% referem ser contactados com frequência. A constante necessidade de procura de soluções junto dos pares, pode evidenciar a natureza ambígua dos processos, aumentando a carga burocrática do trabalho do diretor e diminuindo a qualidade da interação com as plataformas digitais.

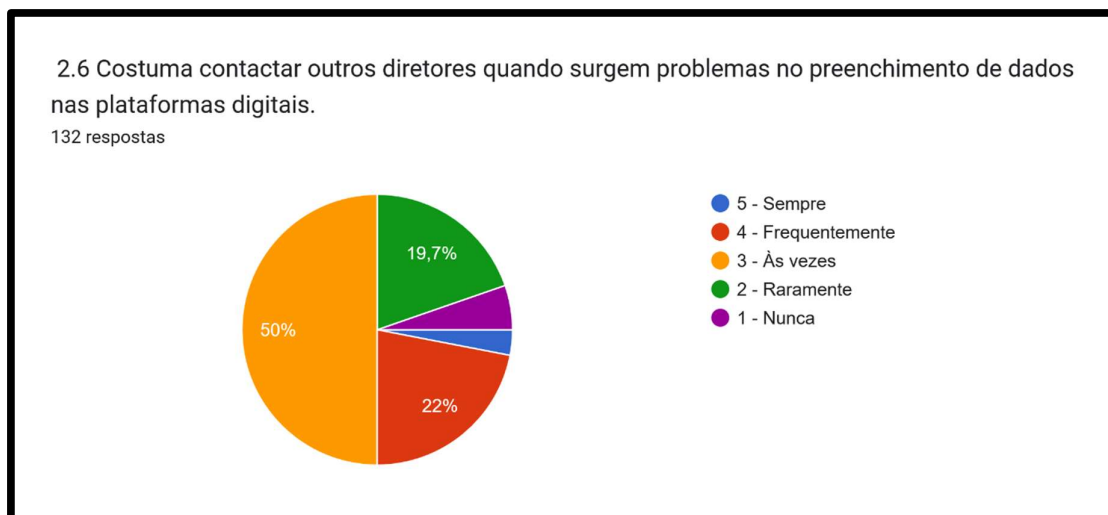


Figura: 5.10: Resultados - Pergunta 2.6

Inversamente, 50% dos inquiridos referem que contactam, ocasionalmente, outros diretores, quando surgem dificuldades no preenchimento das plataformas digitais. Já 22% afirmam fazê-lo com frequência.

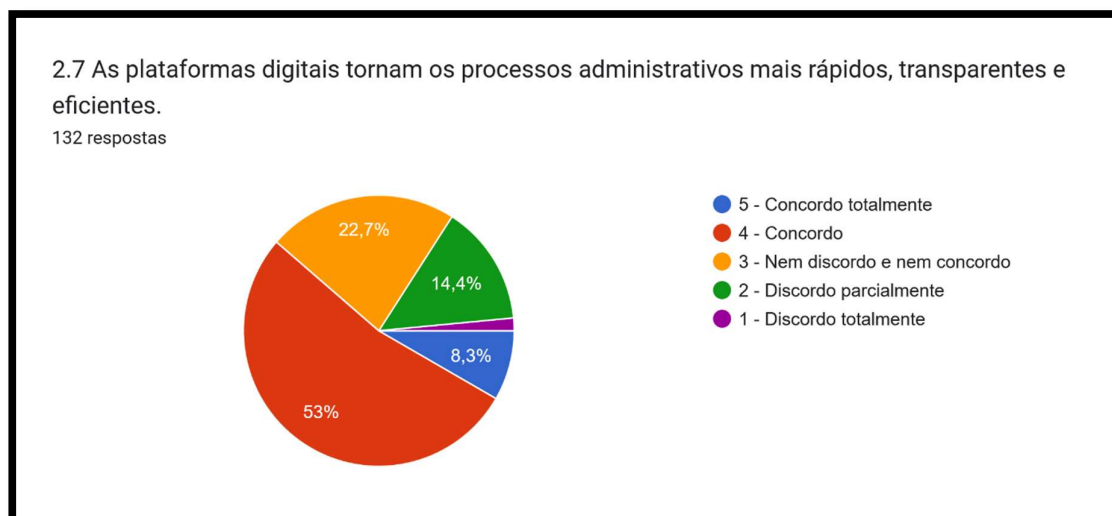


Figura: 5.11: Resultados - Pergunta 2.7

No que respeita ao trabalho do diretor, 53% dos inquiridos consideram que as plataformas digitais tornam os processos mais rápidos, transparentes e eficientes, com uma média de respostas de 3,53. Os diretores reconhecem a importância das plataformas no contexto da e-sociedade em que vivemos; contudo, identificam também espaço para melhorias na qualidade dos processos digitais.

### 5.2.2 Avaliação do impacto das plataformas digitais nos processos de gestão da escola

Foram analisadas as respostas dos diretores inquiridos no que diz respeito ao impacto das plataformas digitais nos processos de gestão da escola.

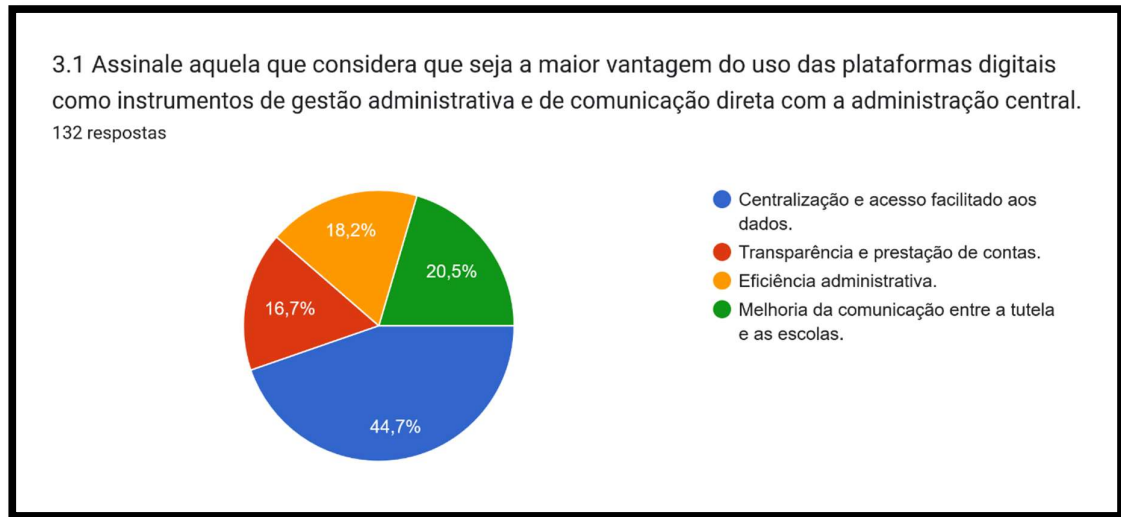


Figura: 5.12: Resultados - Pergunta 3.1

Quando inquiridos sobre a principal vantagem do uso das plataformas digitais como instrumentos de gestão administrativa e de comunicação direta com a administração central, 44,7% dos diretores destacam a centralização e o acesso facilitado aos dados. Os restantes dividem-se de forma bastante equitativa entre as três opções remanescentes.

3.2 Assinale aquela que considera que seja a maior desvantagem do uso das plataformas digitais como instrumentos de gestão administrativa e de comunicação direta com a administração central.

132 respostas

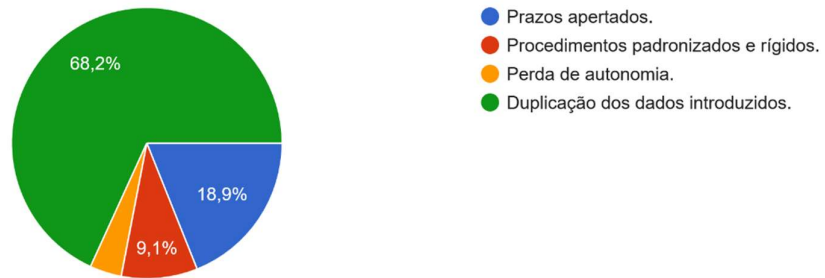


Figura: 5.13: Resultados - Pergunta 3.2

No entanto, no que diz respeito à principal desvantagem, o cenário é mais claro: 68,2% dos inquiridos assinalaram a duplicação de dados, enquanto 18,9% dos diretores destacaram os prazos apertados. O problema da duplicação de dados permite avaliar o grau de interoperabilidade das plataformas, afetando diretamente a carga burocrática do trabalho do diretor, bem como a celeridade e a eficiência dos processos administrativos. Os dados recolhidos apontam para a necessidade de mitigar este problema, em consonância com aquilo que é percecionado como a principal vantagem do uso das plataformas digitais: a centralização e o acesso facilitado aos dados.

3.3 Com que frequência são contactados pela tutela para correção de dados introduzidos nas plataformas digitais?

132 respostas

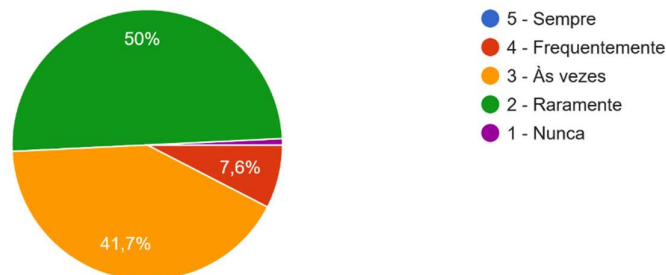


Figura: 5.14: Resultados - Pergunta 3.3

Quando inquiridos sobre a frequência com que são contactados pela tutela para a correção de dados, 50,0% dos diretores afirmam que isso ocorre raramente, enquanto 41,7% indicam que, por vezes, são contactados com esse propósito. Este indicador procurou refletir a natureza vigilante dos processos de trabalho com as plataformas digitais, associando-a a perspetivas neotaylorianas aplicadas à educação, numa lógica de controlo da produtividade. No entanto, os dados recolhidos não evidenciam um cruzamento sistemático de informações por parte da administração central como estratégia de vigilância e aferição da qualidade dos dados, o que pode indicar uma falta de interoperabilidade entre as várias plataformas.

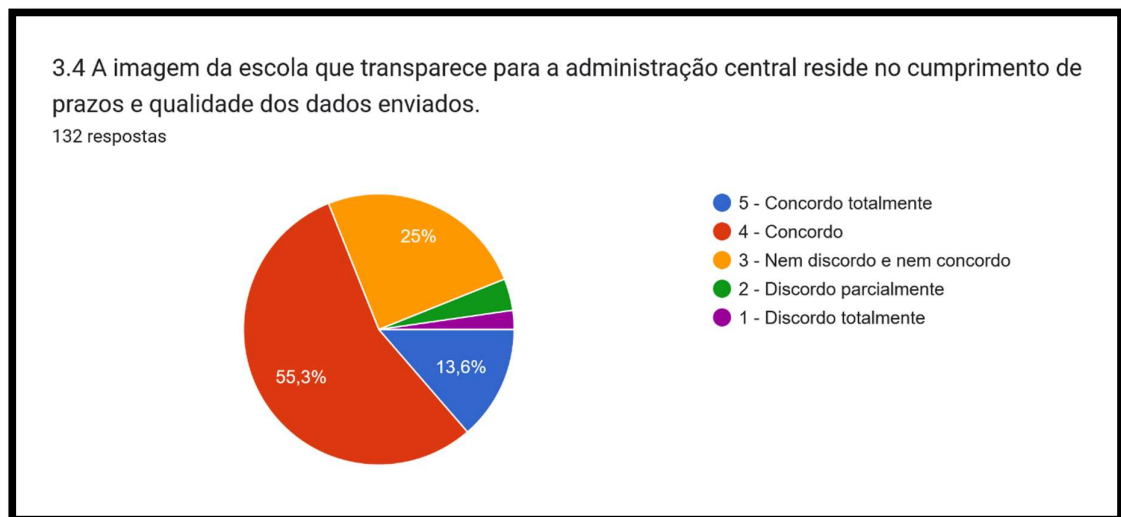


Figura: 5.15: Resultados - Pergunta 3.4

Mais de metade dos inquiridos (55,3%) entende que a imagem que a escola projeta junto da administração central está associada sobretudo ao cumprimento de prazos e à qualidade dos dados fornecidos. Este resultado aponta para uma lógica de gestão centrada na impessoalidade e na uniformização dos processos — traços característicos da burocracia descrita por Weber. Paralelamente, evidencia-se uma valorização crescente de indicadores objetivos de desempenho, em linha com as perspetivas neotaylorianas, onde o foco no controlo, na eficiência e nos resultados quantificáveis tende a sobrepor-se às dimensões mais qualitativas do trabalho educativo.

Estes dados fortalecem a ideia de uma governação por números, imposta pela necessidade de alimentar sistemas transnacionais de avaliação e reporte.

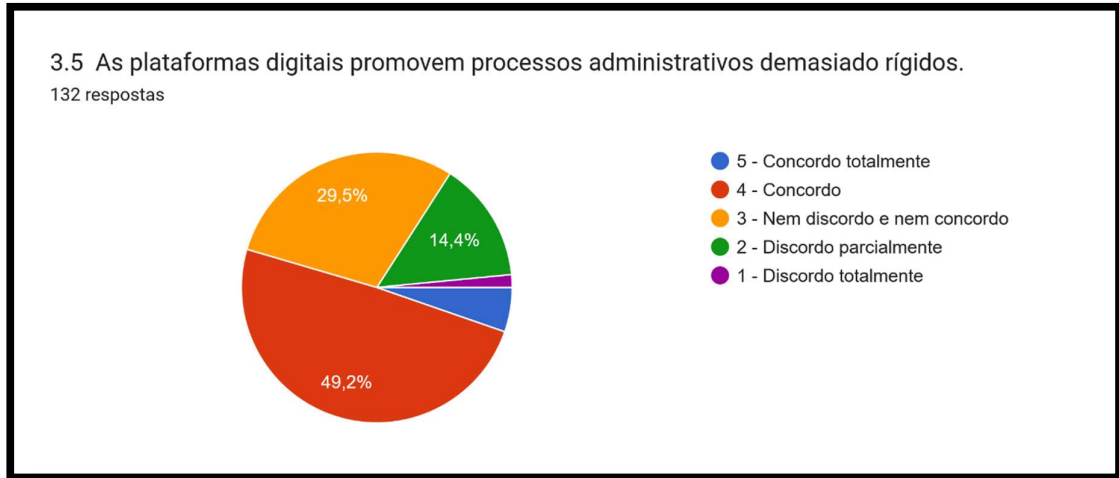


Figura: 5.16: Resultados - Pergunta 3.5

Quando questionados se plataformas digitais promovem processos administrativos demasiadamente rígidos, 49,2% dos inquiridos expressaram concordância com a afirmação. Este resultado pode ser interpretado à luz da burocracia weberiana, que valoriza a padronização das tarefas administrativas, a hierarquia nas estruturas organizacionais e a formalização de procedimentos. Além disso, também pode ser entendido em linha com as perspectivas neotaylorianas, que enfatizam a racionalização e a monitorização cuidadosa dos processos de trabalho, assim como a eficiência na execução das tarefas. Ambas as visões buscam fortalecer a importância dos processos e dos resultados tangíveis de forma diferente, criando uma sensação de formalidade nas práticas de gestão influenciadas pela tecnologia digital.

3.6 Atribua um grau de importância à equipa dos serviços administrativos da escola, no contexto da governação digital.

132 respostas

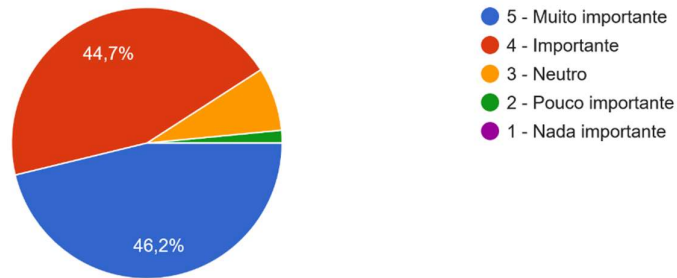


Figura: 5.17: Resultados - Pergunta 3.6

Quando inquiridos sobre a importância atribuída aos serviços administrativos da escola no contexto da governação digital, a maioria dos inquiridos destacou o seu papel central, com 90,1% a classificá-los como importantes ou muito importantes. Este reconhecimento reforça a ideia de que, numa organização de tipo racional-legal, conforme descrita por Max Weber, a eficácia administrativa depende da competência técnica e da ocupação dos cargos por profissionais qualificados. Por outro lado, numa perspectiva neotayloriana, valoriza-se a eficiência na execução das tarefas e a otimização dos processos.

3.7 Os dados introduzidos nas plataformas digitais ficam disponíveis para consulta posterior por parte da escola.

132 respostas

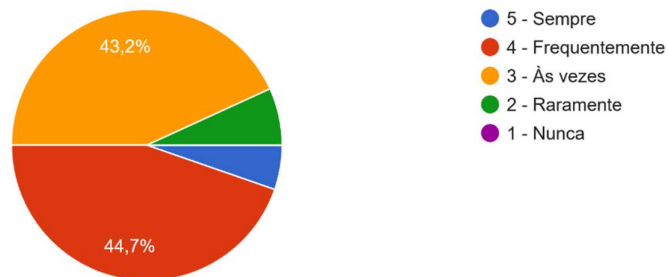


Figura: 5.18: Resultados - Pergunta 3.7

Quando inquiridos sobre se os dados enviados ficam disponíveis para consulta posterior por parte da escola, as respostas distribuem-se maioritariamente entre as opções 'Frequentemente' (44,7%) e 'Às vezes' (43,2%). Este resultado evidencia uma percepção de acesso limitado à informação previamente fornecida, o que levanta dúvidas quanto à efetiva transparência e aos fluxos de dados nas plataformas digitais da administração central. Estes dados estão em consonância com as conclusões de Meira (2017), que indicam que as plataformas digitais tendem a reforçar sistemas de controlo centralizados e impessoais, limitando a possibilidade das instituições educativas se apropriarem dos dados que produzem e enviam.

A limitação do acesso aos dados reforça a assimetria de poder entre o nível central e as escolas, tornando os procedimentos mais opacos e acentuando o controlo pela via formal, tal como descrito por Weber. Quando as escolas não têm acesso posterior à informação que fornecem, ficam restritas à função de alimentar o sistema, sem possibilidade de o utilizar de forma estratégica. Isso reduz a sua autonomia e reforça a lógica do trabalhador como executor de tarefas formatadas, sem participação ativa na gestão — característica central do neotaylorismo.

3.8 A necessidade de compilação de dados para introdução nas plataformas digitais moldam os processos de trabalho de outras estruturas escolares (departamentos e conselhos de turma).

132 respostas

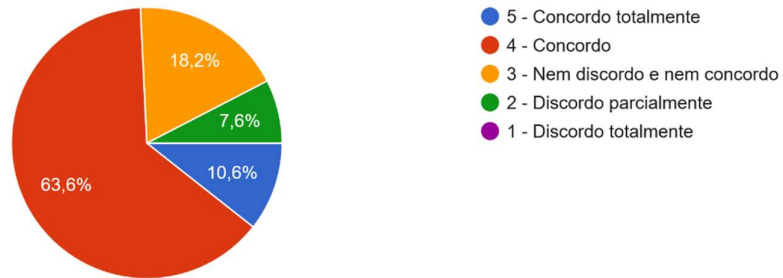


Figura: 5.19: Resultados - Pergunta 3.8

Quando se perguntou aos diretores se a necessidade de compilar dados para envio através das plataformas digitais interfere nos processos de trabalho de outras estruturas escolares, 63,6% concordaram com a afirmação. Esse resultado é significativo, pois mostra que, para muitos, a exigência constante de informação não se limita à gestão da equipa diretiva, mas estende-se a outras estruturas da escola. As rotinas de trabalho são frequentemente moldadas de fora para dentro, em função do que é solicitado pela direção da escola, que por sua vez precisa de reportar para a administração central. Essa percepção ajuda a compreender de que forma a governação digital pode afetar a autonomia interna das escolas. À medida que os requisitos técnicos e administrativos se tornam mais presentes, o espaço para decisões locais tende a diminuir.

Meira (2017) já chamava a atenção para isso, ao falar da intensificação de lógicas burocráticas na administração da educação. Procedimentos mais rígidos, decisões automatizadas, menos espaço para a adaptação ao contexto. Existem também semelhanças claras com práticas neotaylorianas, onde o foco está na vigilância, na eficiência e na padronização — e não tanto na escuta, na participação ou na reflexão crítica. Em última análise, as plataformas não apenas organizam o trabalho: acabam também por moldar a própria forma como os processos de gestão se desenrolam no interior da escola.

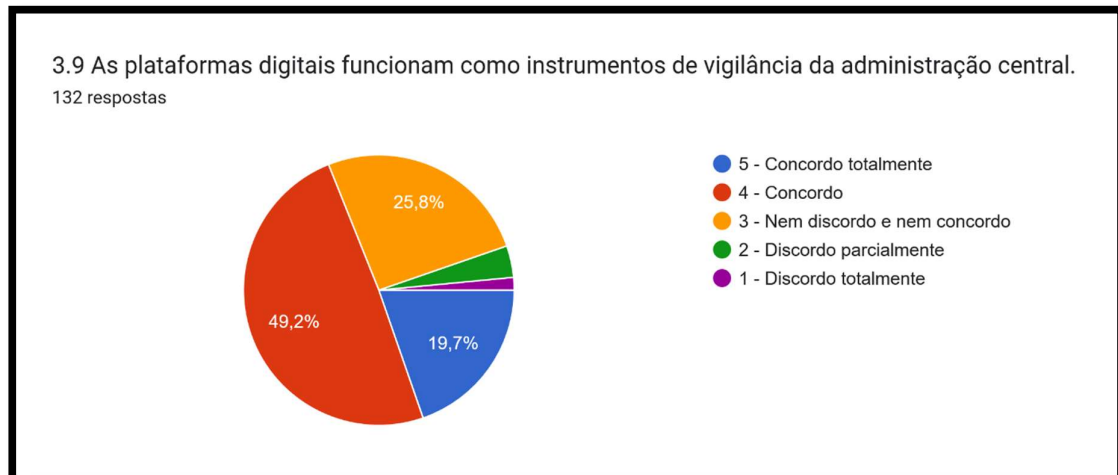


Figura: 5.20: Resultados - Pergunta 3.9

Quando se perguntou aos diretores se as plataformas digitais funcionam como instrumentos de vigilância da administração central, quase metade (49,2%) concordou com a afirmação. A média das respostas situou-se em 3,83, valor que, embora não extremo, é suficientemente expressivo para evidenciar a presença dessa percepção entre os diretores escolares. Tal resultado sugere a existência de um sentimento de supervisão constante por parte da administração central.

Com a digitalização, o controlo ficou mais subtil e permanente. Para alguns, essa sensação pode estar associada ao facto de tudo ser registado, medido e seguido. Há quem interprete esta dinâmica como uma tentativa de organizar melhor o sistema, mas também quem considere que a autonomia das escolas fica limitada, porque o foco acaba por ser o desempenho, os dados e os relatórios.

Esta forma de funcionar remete para certas ideias do modelo neotayloriano: vigilância contínua, metas bem definidas e pouco espaço para flexibilidade. As plataformas, nesse contexto, não são neutras — tornam-se parte de uma lógica que valoriza mais o cumprimento do que a reflexão. E isso, inevitavelmente, tem impacto na forma como cada escola atua no seu dia a dia.

3.10 Os dados introduzidos nas plataformas digitais são muitas vezes duplicados.

132 respostas

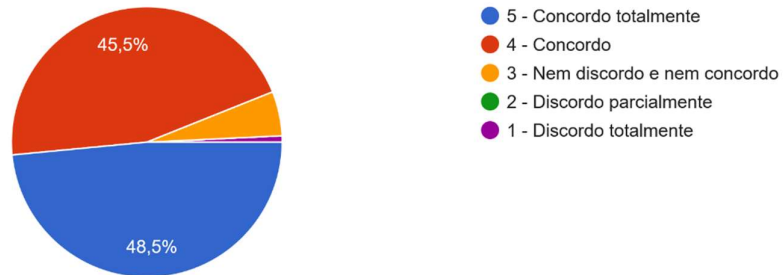


Figura: 5.21: Resultados - Pergunta 3.10

No que se refere à introdução de dados duplicados, os resultados corroboram os obtidos na pergunta 3.2, uma vez que 45,5% dos diretores concordam e 48,5% concordam totalmente, resultando num valor médio de 4,41. Estes dados evidenciam que a duplicação de dados se perfila como um fator significativo no aumento da carga burocrática do trabalho do diretor, afetando negativamente a qualidade da interação com as plataformas digitais e diminuindo a celeridade dos processos administrativos.

3.11 Com as plataformas digitais, estabeleceu-se uma relação de proximidade entre a escola e a administração central.

132 respostas

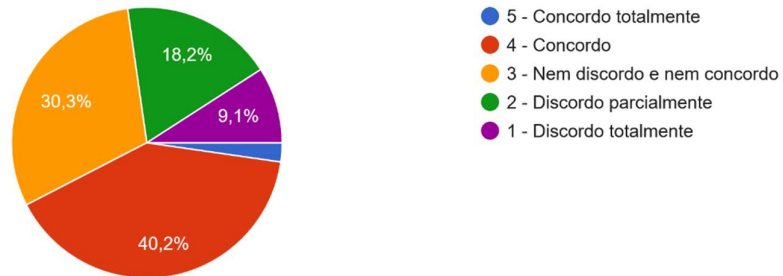


Figura: 5.22: Resultados - Pergunta 3.11

Desde a perda de poder das Direções Regionais de Educação, as escolas passaram a depender quase exclusivamente das plataformas digitais para se relacionarem com a administração central. Este novo modelo de comunicação tem sido interpretado por

muitos como um sinal de modernização. Segundo os dados recolhidos, 40,2% dos inquiridos acreditam que essas plataformas aproximam as escolas dos serviços centrais. Já 30,3% mantêm uma posição neutra, sugerindo que, apesar das facilidades criadas, nem todos sentem uma verdadeira mudança na qualidade dessa relação.

É certo que a troca de informações ocorre com mais rapidez, mas pode não significar uma maior proximidade no sentido pleno da palavra. Para alguns diretores, uma proximidade pode envolver escuta, diálogo e colaboração efetiva, enquanto para outros um contacto mais direto e eficiente, mas ainda assim funcional e distante. À luz dos princípios da burocracia racional-legal descritos por Weber — com ênfase na hierarquia, na impessoalidade e na rigidez procedimental —, verifica-se que este tipo de comunicação pode, na verdade, reforçar essas características, mesmo num contexto digital.

Meira (2017) chama a atenção para a existência de uma “burocracia eletrónica”, em que as plataformas não reduzem a complexidade, mas a reorganizam sob outra forma, mantendo o controlo técnico e centralizado. Nesse cenário, a autonomia das escolas tende a ficar condicionada, sendo-lhes atribuído um papel sobretudo executivo, sem espaço real para participação nas decisões mais amplas (Meira, 2017, pp. 284–292).

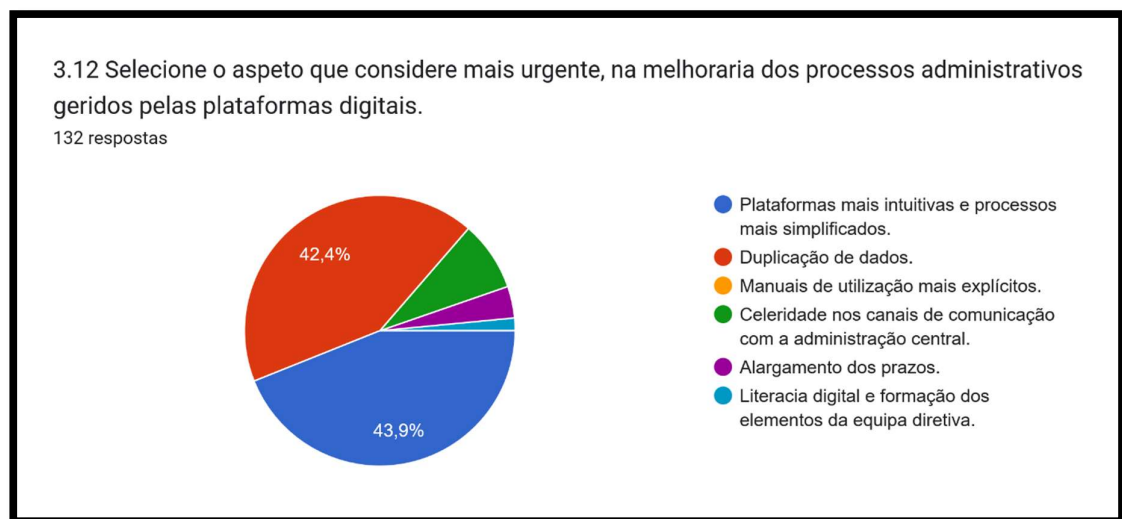


Figura: 5.23: Resultados - Pergunta 3.12

Entre os aspetos mais frequentemente apontados pelos inquiridos como prioritários para melhorar os processos administrativos das plataformas digitais, destacam-se a necessidade de interfaces mais intuitivas e procedimentos mais simples (43,9%), bem como a eliminação da duplicação de dados (42,4%). Estes resultados sugerem que muitos profissionais percebem que a governação digital, tal como tem sido aplicada, mantém características da burocracia tradicional — agora transpostas para o ambiente digital. Em vez de simplificarem o trabalho, muitas plataformas reproduzem lógicas de complexidade e rigidez, já familiares à administração escolar.

Esta perceção pode ser compreendida à luz do conceito de “burocracia digital”, em que os princípios descritos por Max Weber — como a padronização, a impessoalidade e o cumprimento rigoroso de normas — continuam presentes, agora mediados por tecnologias. Ao mesmo tempo, este tipo de organização aproxima-se também de modelos neotaylorianos, centrados na divisão de tarefas, na eficiência e no controlo minucioso dos processos. Como observa Meira (2017), em vez de promoverem maior autonomia ou facilitar o trabalho administrativo, muitas destas ferramentas reforçam o controlo técnico e o aumento da carga de procedimentos, o que pode limitar a margem de manobra das escolas e dos seus profissionais.

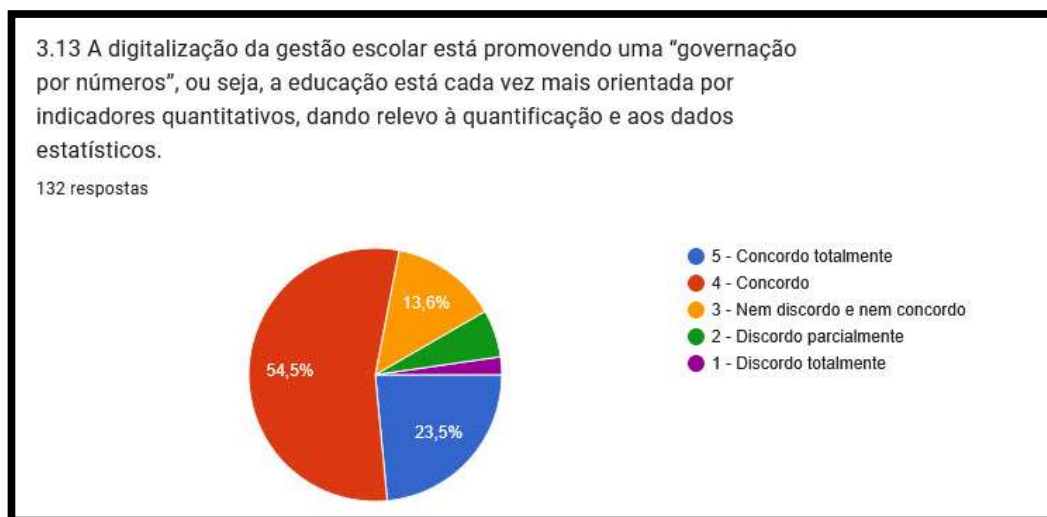


Figura: 5.24: Resultados - Pergunta 3.13

A ideia de governação por números tem-se tornado cada vez mais presente no modo como se observa a escola e os seus processos. Segundo os dados recolhidos, 54,5%

dos participantes concordam que a digitalização tem vindo a reforçar o foco na quantificação e na utilização de estatísticas na educação, e 23,5% afirmam concordar totalmente com essa percepção. Isso mostra que muitos profissionais sentem que o trabalho educativo está a ser, cada vez mais, medido e avaliado com base em dados, números e comparações.

Esta tendência acompanha uma lógica de gestão que valoriza padrões, eficiência e controlo — características já apontadas por Weber e também presentes em modelos organizacionais mais recentes. Nesse cenário, as plataformas digitais acabam por ter um papel importante, pois facilitam a recolha de dados e a definição de metas, enquanto podem moldar a forma como as escolas planeiam, tomam decisões e se posicionam. Sem entrar em juízos de valor, é possível reconhecer que esta transformação está a influenciar a cultura escolar, promovendo uma visão mais orientada para resultados e menos centrada nos contextos particulares de cada escola.

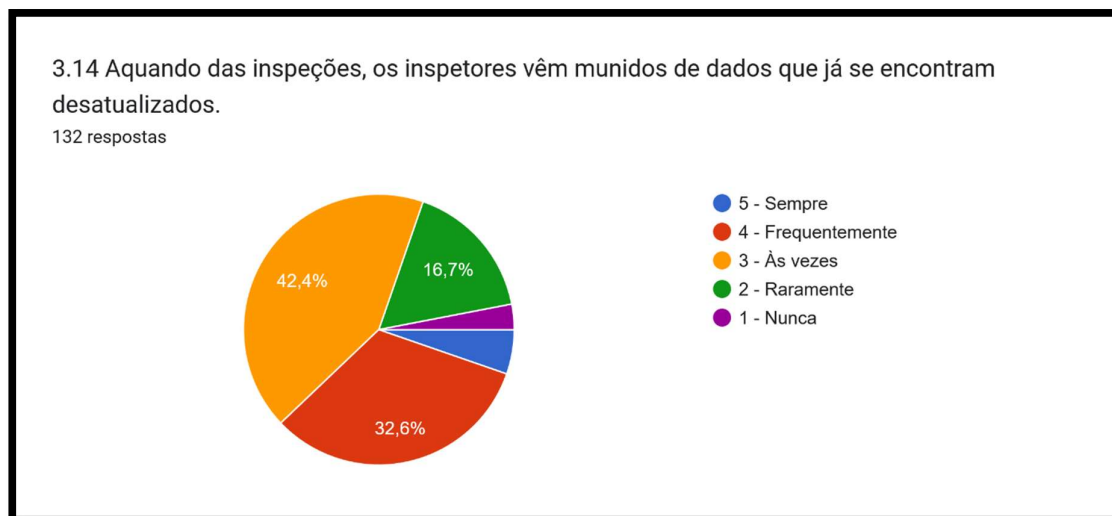


Figura: 5.25: Resultados - Pergunta 3.14

Para objetivar a percepção da interoperabilidade das plataformas digitais, é relevante verificar se, aquando das inspeções, os inspetores já se apresentam munidos de dados previamente desatualizados. Nesse sentido, 42,4% dos inquiridos afirmam que, por vezes, isso acontece, enquanto 32,6% consideram que tal situação é frequente. Dada a complexidade do organigrama do MECI, compreende-se a falta de comunicação entre as estruturas intermédias.

3.15 No contexto da digitalização da gestão escolar, o Diretor consegue equilibrar de forma eficaz as suas funções de gestor administrativo e líder pedagógico.

132 respostas

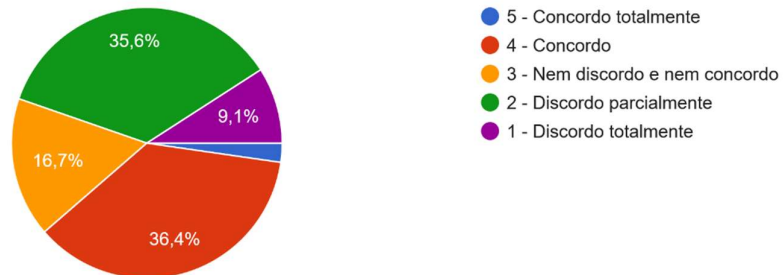


Figura: 5.26: Resultados - Pergunta 3.15

Quando questionados sobre a capacidade de o diretor conciliar eficazmente o seu papel de gestor administrativo com o de líder pedagógico, os inquiridos apresentaram respostas relativamente dispersas, com uma média de 2,88. Este resultado sugere que existe alguma dificuldade em equilibrar as exigências burocráticas da gestão, com as responsabilidades estratégicas e pedagógicas da liderança escolar, embora não pareça constituir um problema recorrente. Este dado é particularmente relevante para refletir sobre o impacto do aumento da carga administrativa, impulsionado pela digitalização e pela lógica da governação por resultados, que pode afastar os diretores do foco educativo. A sobrecarga de tarefas — associada ao uso constante de plataformas, ao envio de dados e ao cumprimento rigoroso de normas — aproxima-se tanto da racionalidade burocrática descrita por Weber como das dinâmicas neotaylorianas, nas quais a liderança tende a ser absorvida por funções de controlo, monitorização e eficiência técnica.

3.16 O Diretor deve promover uma liderança distribuída pela equipa diretiva, delegando responsabilidades na gestão da informação digital, minimizando uma sobrecarga nas suas funções administrativas.

132 respostas

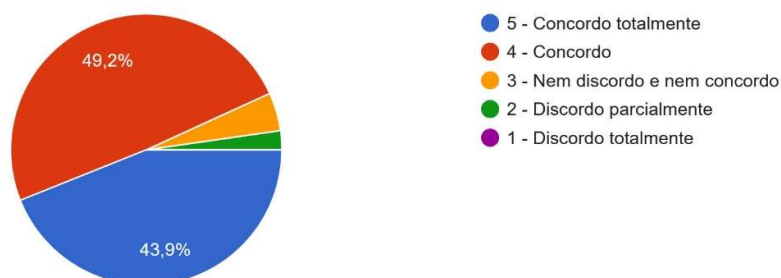


Figura: 5.27: Resultados - Pergunta 3.16

No que respeita à promoção de uma liderança distribuída como forma de mitigar a sobrecarga associada às funções administrativas, 49,2% dos inquiridos manifestaram concordância e 43,9% concordaram totalmente. Estes dados revelam um consenso expressivo em torno da necessidade de repartir responsabilidades no seio da organização escolar, como estratégia para responder à intensificação das exigências administrativas e à complexidade dos processos digitais de gestão. A liderança distribuída surge, assim, como uma alternativa viável ao modelo centralizado e sobrecarregado de direção, permitindo não apenas atenuar os efeitos da burocracia digital, mas também fomentar uma cultura organizacional mais colaborativa e responsável. Esta perspetiva encontra-se em consonância com Carvalho (2012), que defende uma liderança transformacional e distribuída como forma de contrariar a lógica técnico-administrativa que tem dominado a governação escolar, recentrando a ação educativa na cooperação, na ética e na corresponsabilidade.

3.17 Os membros da estrutura diretiva devem-se especializar num número limitado de plataformas.

132 respostas

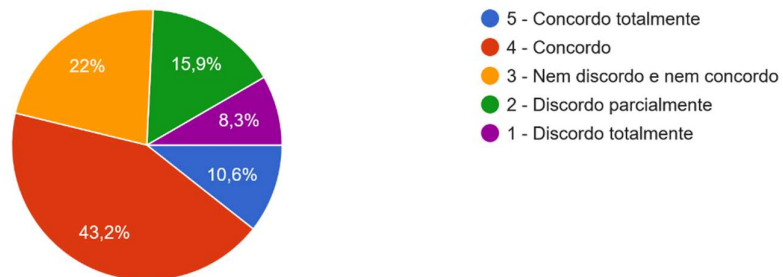


Figura: 5.28: Resultados - Pergunta 3.17

43,2% dos inquiridos concordam que os membros da direção devem-se especializar no uso de um número limitado de plataformas digitais. Este resultado, a par dos dados sobre a liderança distribuída, revela uma tendência para a partilha funcional das responsabilidades na gestão da escola. Esta divisão de tarefas pode ser interpretada à luz do modelo burocrático racional-legal de Max Weber, onde os papéis são bem definidos e a eficácia administrativa resulta da separação técnica das funções. Ao mesmo tempo, essa especialização reflete características do neotaylorismo, como a fragmentação do trabalho, a padronização dos procedimentos e a busca por eficiência. No entanto, quando integrada numa lógica de liderança distribuída, essa segmentação ultrapassa o mero enquadramento técnico e assume um carácter mais estratégico e colaborativo. Ao repartir responsabilidades com base nas competências de cada elemento da equipa, a liderança distribuída ajuda a aliviar a carga do diretor, envolvendo mais pessoas nos processos de decisão, reduzindo assim os efeitos mais rígidos da burocracia digital.

3.18 A digitalização e a regulação nacional com recurso às plataformas digitais impõem restrições à autonomia da escola.

132 respostas

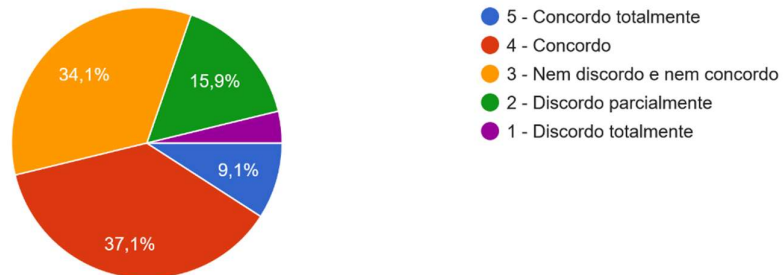


Figura: 5.29: Resultados - Pergunta 3.18

Confrontados com a afirmação de que o uso das plataformas digitais enquanto instrumento de regulação nacional pode restringir a autonomia das escolas, 37,1% dos inquiridos manifestaram concordância e 34,1% adotaram uma posição neutra. Embora estes valores não configurem uma maioria absoluta, evidenciam uma percepção preocupante sobre os impactos desses sistemas. As plataformas digitais, ao centralizarem dados, impõem procedimentos uniformes e condicionam práticas locais, tendem a esvaziar o espaço de decisão das escolas, transformando a autonomia num conceito mais simbólico do que efetivo. Esta leitura converge com a análise de Barroso (2006), que descreve a autonomia como um mecanismo paradoxal de regulação política, em que se distribuem responsabilidades sem que haja poder efetivo de decisão. Neste cenário, os dispositivos digitais não apenas apoiam a gestão, mas também atuam como instrumentos de vigilância e controlo técnico-administrativo (Williamson, 2016; Meira, 2017), reforçando uma lógica de responsabilização vertical, em nome de uma suposta modernização e eficiência, que muitas vezes serve para legitimar a perda de margem de manobra das escolas.

3.19 Os programas internacionais de avaliação de desempenho como o PISA, são instrumentos essenciais na medição da qualidade do ensino em Portugal.

132 respostas

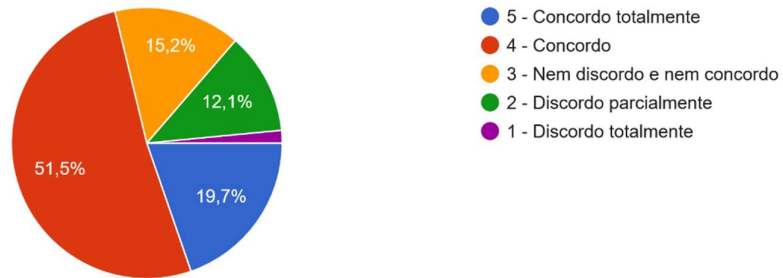


Figura: 5.30: Resultados - Pergunta 3.19

Em relação aos programas internacionais de avaliação, como o PISA, 51,5% dos inquiridos concordam que estes instrumentos são essenciais para medir a qualidade do ensino em Portugal, e 19,7% concordam totalmente. Estes dados revelam uma valorização significativa das avaliações internacionais como referências legítimas para aferir a qualidade educativa. No entanto, esta perceção merece uma análise crítica, sobretudo no contexto da regulação global da educação, onde iniciativas como o PISA atuam não apenas como ferramentas técnicas, mas também como mecanismos de alinhamento político e de padronização curricular. Como defende Green (2003), o crescente peso dado a este tipo de avaliações está ligado a um modelo de governação transnacional que promove a convergência de políticas educativas com base em princípios de eficiência, comparação e prestação de contas. Essa lógica, centrada em resultados quantificáveis e rankings, tende a negligenciar aspetos pedagógicos e contextuais do ensino, promovendo uma visão limitada do que se entende por qualidade.

3.20 Os processos de trabalho com recurso às plataformas digitais aumentam a carga burocrática do trabalho do Diretor.

132 respostas

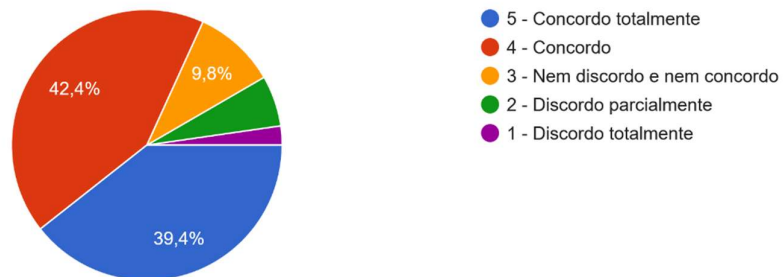


Figura: 5.31: Resultados - Pergunta 3.20

Quando questionados diretamente sobre o aumento da carga burocrática associada ao exercício da função de diretor, 42,4% dos inquiridos manifestaram concordância, enquanto 39,5% concordaram totalmente. Estes resultados revelam uma percepção generalizada de intensificação das tarefas administrativas, apontando para um acréscimo significativo das exigências de natureza burocrática no quotidiano da liderança escolar. Esta tendência pode ser interpretada como consequência da crescente formalização dos procedimentos de gestão, impulsionada pela digitalização dos processos e pela centralidade atribuída ao reporte de dados. Em termos teóricos, esta intensificação remete para a lógica da dominação racional-legal descrita por Weber, assim como para as dinâmicas neotaylorianas de fragmentação do trabalho e pressão por eficiência, que contribuem para uma sobrecarga funcional do diretor e para a redução da margem de atuação pedagógica e estratégica.

3.21 Classifique a relevância atribuída aos resultados do PISA, na definição e implementação de estratégias educativas na sua escola?

132 respostas

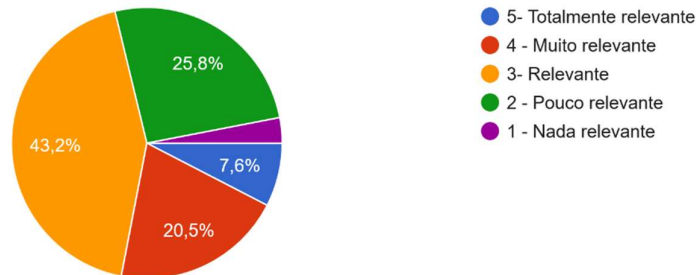


Figura: 5.32: Resultados - Pergunta 3.21

Por fim, retomando o tema do impacto da regulação transnacional, 43,2% dos inquiridos consideram os resultados do PISA relevantes para a implementação de estratégias educativas na escola, embora não os considerem essenciais. Esta percepção indica uma valorização moderada dos programas internacionais de avaliação, enquanto instrumentos orientadores, mas não determinantes, no planeamento escolar. Tal posição sugere uma consciencialização crítica relativamente aos limites da padronização promovida por estas avaliações, reconhecendo a sua utilidade como referência externa, mas também a necessidade de articulação com os contextos locais. Nesse sentido, como observa Green (2003), embora os programas de avaliação comparativa contribuam para a convergência das políticas educativas no espaço global, a sua apropriação pelas escolas nem sempre ocorre de forma mecânica, podendo coexistir com estratégias pedagógicas mais contextualizadas e autónomas.

## **PARTE IV - CONCLUSÕES**

## 6. Conclusões do estudo

Neste capítulo são apresentadas as conclusões do estudo, com base na análise da consecução de cada um dos objetivos definidos na introdução. Para cada objetivo, é apresentado um conjunto de indicadores, expressos nas tabelas que se seguem. As perguntas do questionário foram intencionalmente organizadas por tema e de forma não sequencial, de modo a evitar possíveis tendências nas respostas decorrentes da repetição de questões semelhantes. Os índices compostos apresentados permitem sintetizar múltiplos indicadores (perguntas do questionário), facilitando a interpretação global dos resultados.

### 6.1 Alinhamento com os modelos clássicos de organização

No que respeita ao alinhamento entre o trabalho realizado com recurso às plataformas digitais e os modelos clássicos de organização propostos por Taylor e Weber, foram selecionados um conjunto de indicadores que medem um grau de concordância. Com base nesses indicadores, procedeu-se ao cálculo de um índice composto.

*Tabela: 6.1: Alinhamento com os modelos clássicos*

<b>Código</b>	<b>Pergunta</b>	<b>Média</b>
P 3.4	A imagem da escola que transparece para a administração central reside no cumprimento de prazos e qualidade dos dados enviados.	3,73
P 3.5	As plataformas digitais promovem processos administrativos demasiado rígidos.	3,42
P 3.6	Atribua um grau de importância à equipa dos serviços administrativos da escola, no contexto da governação digital.	4,35
P 3.8	As necessidades de compilação de dados para introdução nas plataformas digitais moldam os processos de trabalho de outras estruturas escolares (departamentos e conselhos de turma).	3,77
P 3.9	As plataformas digitais funcionam como instrumentos de vigilância da administração central.	3,83

<b>Código</b>	<b>Pergunta</b>	<b>Média</b>
P 3.13	A digitalização da gestão escolar está promovendo uma “governança por números”, ou seja, a educação está cada vez mais orientada por indicadores quantitativos, dando relevo à quantificação e aos dados estatísticos.	3,92
P 3.17	Os membros da estrutura diretiva devem-se especializar num número limitado de plataformas.	3,33
<b>Índice composto</b>		<b>3,76</b>

O valor final do índice composto (3,76) sugere uma concordância com algumas ideias centrais das teorias clássicas da organização.

De facto, várias pesquisas apontam no sentido de que os novos meios eletrónicos, longe de revolucionar a estrutura organizacional e o processo de tomada de decisões, simplesmente reproduzem e reforçam padrões e mecanismos estruturais institucionalizados. [...] Nesse sentido, entre as várias possibilidades de utilização no campo organizacional, eles acabam por ser usados para aumentar a centralização, a hierarquia e o controlo de cima para baixo, conferindo certas vantagens aos que estão na cúpula das organizações. (Meira, 2020, p. 96)

É importante analisar os novos processos de gestão escolar, suportados por plataformas digitais, à luz de modelos clássicos de organização, uma vez que estes foram concebidos para assegurar eficiência, previsibilidade e racionalidade nos processos de trabalho, tendo marcado o paradigma burocrático-profissional no final do século XX.

a dominação racional-legal teorizada por Weber poderá vir a ser articulada com novos padrões de racionalidade, a ceder o protagonismo a modalidades híbridas de dominação racional-legal-informacional ou, no limite, a sofrer processos de transformação em direção a uma racionalidade formal já digitalmente imposta, até porque inscrita no âmago da ciberburocracia. (Lima, 2021, p. 10)

Existe o perigo subjacente de voltarmos a um estilo de gestão já considerado obsoleto, mas com novas roupagens mediadas pelas tecnologias digitais. Os novos modelos de gestão educativa devem avançar para uma maior autonomia e inovação organizacional, e não retroceder, fomentando modelos burocráticos e instrumentais.

## 6.2 A carga burocrática do trabalho do Diretor

No que respeita à avaliação do impacto das plataformas digitais no trabalho do diretor, as conclusões deste estudo apontam para um aumento da carga burocrática. Quando inquiridos diretamente sobre o tema, a média de respostas à pergunta 3.20 — *"Os processos de trabalho com recurso às plataformas digitais aumentam a carga burocrática do trabalho do diretor"* — situa-se nos 4,10.

Outros indicadores podem ser analisados para reforçar esta conclusão, conforme apresentado na tabela seguinte.

*Tabela: 6.2: A carga burocrática do trabalho do Diretor*

<b>Código</b>	<b>Pergunta</b>	<b>Média</b>
P 2.1	A tarefa de preenchimento de dados nas plataformas digitais é uma atividade "stressante".	3,94
P 2.2	As plataformas digitais potenciam o trabalho contínuo do Diretor, fora do seu horário de trabalho.	4,25
P 2.4	Como avalia, globalmente, o apoio prestado pela administração central, no preenchimento de dados nas plataformas digitais.	3,05
P 2.5	Costuma ser contactado por outros diretores quando surgem problemas no preenchimento de dados nas plataformas digitais.	3,18
P 2.6	Costuma contactar outros diretores quando surgem problemas no preenchimento de dados nas plataformas digitais.	2,99
P3.10	Os dados introduzidos nas plataformas digitais são muitas vezes duplicados.	4,41

P 3.15	No contexto da digitalização da gestão escolar, o Diretor consegue equilibrar de forma eficaz as suas funções de gestor administrativo e líder pedagógico.	2,88
Índice composto		3,53

Como refere o estudo de Catalão e Pires (2020, p. 101), os diretores percecionam as plataformas digitais como instrumentos que intensificam a burocracia, ampliando a carga administrativa que recai sobre as lideranças escolares.

### 6.3 Interferências no grau de autonomia

Quando inquiridos sobre a interferência no grau de autonomia da escola, as respostas à pergunta 3.18 — *"A digitalização e a regulação nacional com recurso às plataformas digitais impõem restrições à autonomia da escola"* — apresentam um valor médio de 3,31, sugerindo uma tendência de concordância com a afirmação.

Paralelamente, é possível criar um índice composto, a partir da avaliação dos indicadores apresentados na tabela seguinte.

*Tabela: 6.3: Interferências no grau de autonomia*

Código	Pergunta	Média
P 3.8	As necessidades de compilação de dados para introdução nas plataformas digitais moldam os processos de trabalho de outras estruturas escolares (departamentos e conselhos de turma).	3,77
P 3.9	As plataformas digitais funcionam como instrumentos de vigilância da administração central.	3,83
Índice composto		3,80

O índice composto reforça a percepção de que o uso das plataformas digitais impõe restrições à autonomia das escolas. Esta conclusão é ainda fortalecida pelo alinhamento com modelos clássicos de organização, que tradicionalmente limitam a autonomia dos trabalhadores.

A burocracia não só não foi combatida, nem destronada, como foi aumentada a partir do momento em que se desmaterializou e adotou a velocidade, a certeza e a capacidade de armazenamento, tratamento e gestão de grandes massas de dados, produzindo decisões automatizadas e vigiando o seu cumprimento. Essa burocracia aumentada, ou hiperburocracia, representa um dos mais extraordinários processos de governo heterónimo da educação, de perda da autonomia e da liberdade dos atores, embora, paradoxalmente, adotada em nome das suas autonomia, liberdade e possibilidade de escolha. (Lima, 2021, p.11)

Godinho (2020), bem como Catalão e Pires (2020) destacam as plataformas digitais como ferramentas que se transformam em obstáculos à autonomia escolar.

#### 6.4 Liderança distribuída nos processos de trabalho com as plataformas digitais

Quando inquiridos sobre a liderança distribuída nos processos de trabalho com as plataformas digitais, as respostas à pergunta 3.16 — *"O diretor deve promover uma liderança distribuída pela equipa diretiva, delegando responsabilidades na gestão da informação digital, minimizando a sobrecarga nas suas funções administrativas"* — obtiveram uma classificação média de 4,35. Este resultado indica uma forte concordância por parte dos diretores relativamente à necessidade de adotar um estilo de liderança efetivamente distribuído.

Outros indicadores permitem, ainda, a criação de um índice composto que corrobora estas conclusões.

Tabela: 6.4: Liderança distribuída

Código	Pergunta	Média
P 2.2	As plataformas digitais potenciam o trabalho contínuo do Diretor, fora do seu horário de trabalho.	4,25

P 3.15	No contexto da digitalização da gestão escolar, o Diretor consegue equilibrar de forma eficaz as suas funções de gestor administrativo e líder pedagógico.	2,88
P 3.17	Os membros da estrutura educativa devem-se especializar num número limitado de plataformas.	3,33
Índice composto		3,49

Relativamente ao índice composto apresentado, a maioria dos diretores demonstra capacidade para equilibrar, de forma eficaz, as suas funções enquanto gestores administrativos e líderes pedagógicos. No entanto, importa questionar se esse equilíbrio é alcançado à custa da realização de tarefas administrativas fora do horário de expediente, dado que as plataformas digitais tendem a fomentar um regime de trabalho contínuo, que extravasa o tempo formalmente destinado às funções profissionais.

#### 6.5 Celeridade, transparência e eficiência nos processos geridos pelas plataformas digitais

Analisando o indicador da pergunta 2.7 — *"As plataformas tornam os processos administrativos mais rápidos, transparentes e eficientes"* —, verifica-se uma opinião tendencialmente favorável por parte dos inquiridos, refletida num valor médio de 3,53. As respostas à pergunta 2.3 — *"As exigências técnicas de operação nas plataformas digitais são aceitáveis, ou seja, são de uso fácil e intuitivo"* — também revelam um valor de concordância positivo, situando-se nos 3,19. No entanto, conclui-se que ainda existem melhorias a implementar, especialmente no que respeita à otimização e integração dos processos administrativos, pois os inquiridos concordam que estes são demasiado rígidos, como mostra o valor médio de 3,42 na pergunta 3.5. Reforçando a necessidade de melhorias, no indicador da pergunta 3.12 — *"Selecione o aspeto que considere mais urgente, na melhoria dos processos administrativos geridos pelas plataformas digitais"* — 43,9% dos inquiridos mencionou "plataformas mais intuitivas e processos mais simplificados".

## 6.6 Interoperabilidade das plataformas e a problemática da duplicação de dados

A problemática da duplicação de dados revelou-se um aspeto central apontado pelos diretores inquiridos, sendo considerada por 68,2% como a principal desvantagem no uso das plataformas digitais – pergunta 3.2 do questionário. Quando questionados diretamente sobre o tema, na pergunta 3.10 — "*Os dados introduzidos nas plataformas digitais são muitas vezes duplicados*" —, obteve-se uma classificação média de 4,41, o que reforça a relevância da problemática e evidencia a perceção de uma fraca interoperabilidade entre as plataformas.

Outro indicador a destacar resulta das respostas à pergunta 3.14 — "*Aquando das inspeções, os inspetores vêm munidos de dados que já se encontram desatualizados*" —, que obteve um valor médio de 3,23. A duplicação de dados, enquanto possível estratégia de vigilância difusa, não parece ganhar expressão, uma vez que, em geral, as escolas não são frequentemente contactadas para correção dos dados enviados. Este facto é sustentado pela classificação média de 2,56, obtida na pergunta 3.3 — "*Com que frequência são contactados pela tutela para correção de dados introduzidos nas plataformas digitais?*".

A problemática da duplicação de dados surge, assim, como questão central na avaliação da fraca interoperabilidade das plataformas. No que concerne aos dados da pergunta 3.12 — "*Selecione o aspeto que considere mais urgente, na melhoria dos processos administrativos geridos pelas plataformas digitais*" —, 43,9% referem "plataformas mais intuitivas e processos mais simplificados" e 42,4% referem "duplicação de dados". Uma análise mais aprofundada permite concluir que a simplificação de processos poderá ser alcançada através da redução do problema da duplicação de dados. Relativamente à intuitividade das plataformas, os dados da pergunta 2.3 — "*As exigências técnicas de operação nas plataformas digitais são aceitáveis, ou seja, são de uso fácil e intuitivo*" — indicam que não constitui um problema significativo para os diretores.

## 6.7 Avaliar o impacto sentido nas escolas dos instrumentos de regulação transnacional.

No que respeita à avaliação do impacto dos instrumentos de regulação transnacional nas escolas, os inquiridos demonstram concordância com a pergunta 3.13 — *"A digitalização da gestão escolar está promovendo uma 'governança por números', ou seja, a educação está cada vez mais orientada por indicadores quantitativos, dando relevo à quantificação e aos dados estatísticos"* —, com um valor médio de 3,92.

Ao analisar o índice composto pelas perguntas 3.19 e 3.21, observa-se que os diretores manifestam concordância com a implementação de instrumentos de medição; contudo, tendem a não atribuir grande relevância aos dados produzidos por esses mesmos instrumentos.

*Tabela: 6.5: Instrumentos de regulação transnacional*

<b>Código</b>	<b>Pergunta</b>	<b>Média</b>
P 3.19	Os programas internacionais de avaliação de desempenho como o PISA, são instrumentos essenciais na medição da qualidade do ensino em Portugal.	3,75
P 3.21	Classifique a relevância atribuída aos resultados do PISA, na definição e implementação de estratégias educativas na sua escola?	3,04
Índice composto		3,39

A regulação transnacional, por não exercer uma pressão direta nas escolas, tende a ser menos perceptível no quotidiano da gestão escolar. No entanto, quando articulada com a regulação nacional através das plataformas digitais, a requisição sistemática de dados transforma a informação no elemento central da gestão educativa, conferindo-lhe um papel estruturante nos processos de planeamento, monitorização e avaliação.

## Considerações finais

A burocracia digital contraria alguns princípios essenciais da descentralização da educação em Portugal, não atendendo às necessidades individuais das escolas. Isso resulta em menos flexibilidade, com processos altamente padronizados. Paradoxalmente, apesar dos esforços para afastar o sistema educativo do paradigma burocrático-profissional, as plataformas digitais acabam por reproduzir muitas das suas características estruturais. As escolas acabam, assim, por adaptar os seus procedimentos internos à lógica e à modelação de dados imposta por estas plataformas, subordinando-se às suas exigências em vez de as utilizarem como instrumentos de apoio à gestão autónoma.

Estamos perante uma governação digital da educação, referida por Barroso (2018, p. 1087), ao citar Williamson, para quem o governo da educação é fortemente condicionado pelo objetivo de quantificação de toda a espécie de comportamentos humanos e sociais. Essa lógica traduz-se na construção e alimentação sistemática de grandes bases de dados, com recurso às tecnologias digitais que Williamson (2016) denomina de “instrumentos de política em tempo real”. Naturalmente, a exigência permanente de introdução e atualização de dados conduz a um aumento do tempo dedicado pelos diretores a tarefas administrativas, agravando a carga burocrática associada ao seu trabalho. Com a adoção progressiva e generalizada das plataformas digitais, o modo de regulação nacional torna-se cada vez mais despersonalizado e distante das especificidades de cada escola, reforçando o poder central.

Assim, estas plataformas promovem a matematização da vida organizacional educativa expressando-a em termos numéricos e calculáveis, mobilizando formas de cálculo mais rápidas e precisas e dotando a administração educativa de meios mais ajustados e aperfeiçoados para conseguir a exigência burocrática da calculabilidade dos resultados. (Meira, 2017, p. 279)

As plataformas digitais tornaram-se, sem dúvida, ferramentas essenciais para modernizar os serviços e tornar a administração escolar mais eficiente e transparente.

As ferramentas digitais têm um papel fundamental na melhoria da transparência e da eficiência na gestão escolar. Elas permitem uma melhor organização dos processos administrativos, promovem a centralização das informações e facilitam o acesso a dados relevantes para a tomada de decisões. Além disso, a utilização de tecnologias digitais na gestão escolar contribui para a otimização do tempo, a redução de erros humanos e a automação de processos que antes eram realizados manualmente. (Candinho et al., 2025, pp. 604-605)

No entanto, essa evolução traz também desafios que não podem ser ignorados. Um dos principais riscos consiste em que o uso dessas tecnologias acabe por reforçar práticas burocráticas a ponto de dificultar o funcionamento do próprio sistema educativo. Torna-se, por isso, cada vez mais necessário refletir com atenção sobre como reduzir o peso da burocracia associada à regulação nacional, sobretudo quando ela se materializa nas exigências técnicas das plataformas. Na prática, a questão central passa por pensar: o que pode ser feito — tanto pelas escolas como pela administração central — para que estas ferramentas sejam usadas de forma mais sensata, flexível e pedagógica, assegurando que sirvam as necessidades reais das instituições, em vez de as condicionarem.

No contexto das escolas, uma das respostas mais promissoras tem sido a aposta na liderança distribuída. Este modelo tem ganho relevância precisamente por permitir uma partilha mais equilibrada de responsabilidades entre os elementos da equipa diretiva. Além de tornar a gestão mais colaborativa, contribui para aliviar a carga administrativa que recai frequentemente sobre os diretores, permitindo uma resposta mais eficaz às exigências colocadas pelas plataformas digitais — sem comprometer a autonomia nem o tempo dedicado ao trabalho pedagógico e o apoio às comunidades educativas.

Os líderes, nesta abordagem, dependem de outros membros da organização para desempenhar as suas funções, ou porque as suas funções se sobrepõem ou porque as suas responsabilidades se complementam; por outro lado, a liderança distribuída implica coordenação, quer implícita, quer explícita para o planeamento

e organização do tempo e dos recursos, para a padronização dos meios e para a gestão da informação e comunicação. (Costa e Castanheira, 2015, p. 30)

A liderança distribuída contribui para a redução da burocracia, tornando a estrutura hierárquica da escola mais ágil e promovendo uma comunicação mais transparente e aberta. As tarefas ligadas às plataformas digitais podem facilmente tornar-se rotineiras e pouco motivadoras. No entanto, quando realizadas em equipa, ganham outro sentido, fomentando um nível de envolvimento maior. Promover uma cultura de colaboração entre os professores é, por isso, outro aspeto fundamental para aliviar o peso da burocracia e tornar os processos mais eficientes. Para isso, é importante que a direção partilhe responsabilidades, defina formas claras de comunicação e valorize o trabalho em grupo. Quando há cooperação real, baseada na confiança, os desafios tornam-se mais fáceis de gerir. Cabe ao diretor garantir que essa colaboração seja autêntica e não apenas uma formalidade. Combinada com a inovação pedagógica, a colaboração entre docentes pode ser uma resposta eficaz às exigências da regulação digital, sem perder de vista o que realmente importa na escola: as pessoas e a aprendizagem.

O diretor escolar desempenha um papel central ao equilibrar a gestão administrativa, frequentemente marcada por processos complexos ligados às plataformas digitais, com a promoção de um ambiente pedagógico inovador e motivador. Na qualidade de líder transformacional, cabe-lhe inspirar mudanças e responder às exigências da sociedade atual. Para enfrentar os desafios da burocracia digital, é essencial cultivar uma cultura de colaboração e adotar modelos de liderança democrática, envolvendo toda a comunidade educativa. Quando os professores são reconhecidos como parceiros ativos na gestão da escola, sentem-se mais motivados e têm a oportunidade de desenvolver as suas competências de liderança, contribuindo para uma escola mais eficiente e centrada na aprendizagem.

Julgamos, por isso, importante converter a administração escolar numa prática crítica que permita a emancipação dos atores educativos que dela fazem parte, ou seja, concebê-la enquanto instrumento de transformação das relações que

ocorrem no seu interior convertendo-a numa administração de caráter democrático e para o qual muito concorrem as lideranças. (Carvalho, 2012, p. 197)

No que respeita à administração central, o grande desafio reside na centralização eficaz dos dados, evitando a sua duplicação e promovendo procedimentos mais simples e ágeis, de forma que as escolas possam cumprir as suas tarefas dentro de prazos razoáveis e exequíveis. Parte destes objetivos pode ser alcançada através de uma maior articulação entre os softwares de gestão de natureza privada, utilizados pelas escolas, e as plataformas centrais disponibilizadas pela tutela. No entanto, a administração central está fortemente fragmentada em vários serviços, cada um com diversas plataformas sobre a sua tutela. A duplicação de dados parece não ser originada por um processo de vigilância e cruzamento de dados, mas sim por uma fraca interoperabilidade entre as diversas plataformas centrais. Benhabib e Berrado (2024) salientam que a fragmentação e a falta de interconectividade entre os sistemas de informação educativa comprometem a coerência e a eficácia das políticas públicas, sendo necessário desenvolver uma arquitetura digital unificada que integre os dados e evite a sua duplicação.

Considera-se que as plataformas digitais são o caminho a seguir, alinhando-se com a extinção das Direções Regionais de Educação; contudo, muito pode ser feito para agilizar esse processo. Vários estudos abordam esta temática: Tuchinski, Staron e Cordeiro (2025) reforçam a ideia da integração de novas tecnologias, como o *Business Intelligence* (BI), como estratégia para atenuar os efeitos da “plataformização” na gestão escolar e apoiar a tomada de decisões baseadas em dados. Já Erstad et al. (2025) alertam para a dataficação em torno da educação, que levanta questões como a proteção de dados pessoais e as parcerias com o setor privado no que diz respeito à propriedade e exploração dos dados recolhidos.

Num cenário macro, a regulação nacional e transnacional encontra-se fortemente orientada por dados quantitativos, sendo, em grande medida, regida por números. A necessidade constante de alimentar sistemas de análise acaba por ofuscar aquilo que deveria ser uma multirregulação flexível da educação, tal como preconizado pelos modelos pós-burocráticos. No contexto nacional, observa-se uma lógica de regulação

centrada no "controlo de procedimentos" (Barroso, 2018, p. 1093), que, idealmente, deveria assumir uma natureza mais flexível e adaptável à diversidade dos contextos escolares.

As organizações internacionais têm promovido o desenvolvimento humano e fomentado visões globais que continuam a ser fundamentais nos dias de hoje, tais como o desenvolvimento sustentável, os direitos humanos e a erradicação da pobreza. No entanto, a aplicação irrefletida de diretrizes internacionais, sem a devida consideração pelo estado e pelas especificidades do sistema educativo nacional, pode acarretar consequências negativas. Existe uma pressão por dados quantificáveis por parte das organizações internacionais, exemplificada por estudos como o PISA. Embora essa pressão internacional não seja diretamente sentida nas escolas, ela repercute-se indiretamente, ao influenciar as práticas e exigências da administração central, que, por sua vez, afetam o quotidiano escolar.

A realidade portuguesa, à semelhança de outros países da OCDE, tem evoluído no sentido de uma maior autonomia das escolas e de um reforço da responsabilidade partilhada entre diversos atores, sejam eles escolares ou municipais. Neste contexto, é de extrema importância garantir um equilíbrio de poderes entre os diferentes intervenientes, de modo a proporcionar uma orientação eficaz e sustentada em sistemas educativos altamente complexos, promovendo modelos de multirregulação mais flexíveis e contextualizados.

São conhecidos múltiplos trabalhos que mostram os limites e a fragilidade dos fundamentos técnicos e científicos, bem como os problemas epistemológicos, das comparações internacionais de resultados [...] Mas a questão central está no fato desse tipo de comparação se tornar uma arma muito poderosa para quem controla os 'significados' do que é comparado. (Teodoro, 2018, p. 33)

Os processos de organização e gestão escolar devem pautar-se por níveis de desempenho cada vez mais elevados, orientados para a promoção do sucesso educativo. A crescente exigência em torno dos resultados impõe que as estruturas escolares reforcem as suas competências, o que requer um desempenho organizacional mais

rigoroso, atualizado, atento e sustentado por informação relevante e disponibilizada de forma atempada.

### Limitações do estudo e linhas de investigação

É inegável que todos os estudos baseados exclusivamente em dados quantitativos apresentam limitações. Neste caso, foi necessário simplificar várias dimensões do tema para traduzi-las em números. Isso ajudou a organizar e comparar os dados, mas, por outro lado, deixou de fora aspetos mais profundos da realidade vivida pelos inquiridos. Como foram utilizados inquéritos por questionário com perguntas fechadas, as respostas tiveram de ser encaixadas num modelo predefinido, limitando o tipo de informação recolhida. Nem sempre é possível aprofundar as experiências dos participantes relativamente à temática do estudo. Por esse motivo, abordagens qualitativas podem complementar o estudo quantitativo, permitindo uma visão mais holística e detalhada do tema.

Relativamente às linhas de investigação futuras, os dados recolhidos podem funcionar como base para estudos mais direcionados. Através de testes estatísticos mais avançados, seria possível explorar ligações entre variáveis ou perceber se há diferenças significativas entre grupos. Como este projeto teve um enfoque mais geral, existe margem para que futuras investigações se concentrem em temas mais específicos, potencialmente recorrendo a uma abordagem mista, que combine métodos quantitativos com componentes qualitativas mais abertas e exploratórias.

Seria igualmente interessante analisar se a perceção sobre estas questões varia consoante o tipo de escola ou o contexto em que ela se insere, possibilitando comparações que poderão revelar padrões importantes. Embora o presente estudo tenha focado os diretores, outras vozes dentro das escolas — professores e assistentes administrativos — poderiam contribuir para uma compreensão mais completa da experiência da governação digital no quotidiano escolar. Por fim, a nível técnico, torna-se pertinente analisar o modelo de integração a ser adotado pela administração central, de modo a articular os serviços e reduzir a duplicação de dados, uma questão identificada como central neste estudo.

## Bibliografia

Almeida, J. (2013). *Ética da investigação em ciências sociais*. Revista da Associação Portuguesa de Sociologia. <https://revista.aps.pt/pt/etica-da-investigacao-em-ciencias-sociais/>

Álvares, M. (2020). *Introdução à investigação quantitativa e análise SPSS*. Universidade Aberta.

Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: Uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 49–83. Universidade do Minho.

Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725–751.

Barroso, J. (2006). A autonomia das escolas: Retórica, instrumento e modo de regulação da ação política. In AAVV (Orgs.), *A autonomia das escolas* (pp. 23–48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação: Modelos de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. *Educação e Sociedade*, 39(145), 1075–1097.

Benhabib, H., & Berrado, A. (2024). Towards a digital platform for performance management and systemic improvement of education systems: Evidence from Morocco. *Discover Education*, 4(15). <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00317-1>

Candinho, A. A. M., Schmitz, H. U. B., Medeiros, M., Silva, P. P., & Gabriel, S. G. (2025). Uso de ferramentas digitais na gestão escolar. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (REASE)*, 11(1), 592–608. <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17867>

Carvalho, L. M. (2009). Governando a educação pelo espelho do perito: Uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação e Sociedade*, 30(109), 1009–1036.

Carvalho, M. J. (2012). A liderança na organização escolar: O diretor. *Práxis Educacional*, 8(13), 193–209.

Carvalho, M. J., & Loureiro, A. (2021). As plataformas informáticas na organização escolar: Modernização ou burocratização. *Revista Exitus*, 11, 1–9.

Carta Ética (2ª ed.) (2020). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>

Catalão, A. P. (2019). *O papel das plataformas informáticas na regulação da organização e gestão da escola* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa). Repositório Científico do IPL. <https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/3d6c4715-6243-4014-8baf-66b17abf7341>

Catalão, A. P. X., & Pires, C. A. (2020). As plataformas informáticas como instrumentos de regulação da organização e gestão escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (número especial), 85–110.

Chiavenato, I. (2014). *Gestão de pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações* (4ª ed.). Manole.

Costa, J. A., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: Contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31(1), 13–44.

Erstad, O., Gilje, Ø., Guðmundsdóttir, G. B., Kumpulainen, K., Viberg, O., Williamson, B., Tondeur, J., & Howard, S. (2025). Datafication in and of education: A literature review (Agile-EDU Project report). European Schoolnet.

[https://www.researchgate.net/publication/395390991\\_Datafication\\_in\\_and\\_of\\_Education\\_-\\_a\\_literature\\_review](https://www.researchgate.net/publication/395390991_Datafication_in_and_of_Education_-_a_literature_review)

Godinho, R. L. T. G. (2020). *As plataformas informáticas na gestão escolar: burocracia ou autonomia?* (Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga).

Gonçalves, C. M. (2023). *As plataformas eletrónicas na administração e gestão das escolas: Autonomia do agrupamento ou controlo? Um estudo de caso num agrupamento*

- de escolas* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho). Repositório da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/91306>
- Green, A. (2003). Education, globalisation, and the role of comparative research. *London Review of Education*, 1(2), 83–97.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA “effect” in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23–37.
- Lima, L. (1994). Modernização, racionalização e optimização: Perspectivas neotaylorianas na organização da administração escolar. *Cadernos de Ciências Sociais*, 14, 119–139.
- Lima, L., & Afonso, A. (1993). A emergência de políticas de racionalização, de avaliação e de controle da qualidade na reforma educativa em Portugal. *Educação e Sociedade*, 44, 33–47.
- Lima, L. (2012). Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In C. Lucena & J. R. Silva (Orgs.), *Trabalho e educação no século XXI: Experiências internacionais* (pp. 129–158).
- Lima, L. (2021). Máquinas de administrar a educação: Dominância digital e burocracia aumentada. *Educação & Sociedade*, 42.
- Meira, M. M. (2017). *A burocracia eletrónica: Um estudo sobre as plataformas eletrónicas na administração escolar* (Tese de doutoramento, Universidade do Minho). Repositório da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/50877>
- Meira, M. (2021). O cerco à autonomia das escolas: As plataformas eletrónicas na administração da educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 34, 95–108.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Almedina.
- Portugal. (2007). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de setembro*. Diário da República, I Série, n.º 180, pp. 6563–6568. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

Portugal. (2008). Ministério da Educação. *Despacho n.º 143/2008, de 3 de janeiro*. Diário da República, I Série, n.º 6, pp. 1387–1392. Lisboa: Ministério da Educação.

Portugal. (2012). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 12/2012, de 7 de fevereiro*. Diário da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/12-2012-543701>

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4ª ed.). Gradiva.

Rodrigues, M., Loureiro, A., & Carvalho, M. (2022). Mapeamento sobre os usos de plataformas digitais na gestão educacional: O papel do/a diretor/a escolar. *Revista Tecnologia e Sociedade*, 18(50), 97–113.

Salazar, M. A. (2006). El liderazgo transformacional: ¿Modelo para organizaciones educativas que aprenden? *Unirevista*, 1(3).

Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: Contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta.

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2020). *Carta ética* (2ª ed.). <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>

Taylor, F. W. (1970). *Princípios de administração científica*. Atlas.

Teodoro, A. (2018). Governado por números: Os grandes inquéritos estatísticos internacionais e a construção de uma agenda global nas políticas de educação. In *O outro lado do espelho: Percursos de investigação. CeIED 2013–2017* (pp. 27–37). CeIED.

Tragtenberg, M. (2018). A escola como organização complexa. *Educação & Sociedade*, 39(142), 183–202.

Tuchinski, R., Staron, O., & Cordeiro, G. R. (2025). Plataformização da gestão pública escolar. *Cadernos Intersaberes*, 14(52), 45–58. <https://doi.org/10.22169/cadernointer.v14n52.3569>

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Weber, M. (1999). *Economia e sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva*. Editora Universidade de Brasília.

Williamson, B. (2016). Digital education governance: Data visualization, predictive analytics, and 'real-time' policy instruments. *Journal of Education Policy*, 31(2), 123–141.  
<https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1035758>

## Anexos

### Anexo I – Inquérito por questionário

#### Grupo I – Caracterização da escola, do diretor e da estrutura diretiva

*1.1 Email para o envio dos resultados do estudo.*

*1.2 Nome do agrupamento/escola não agrupada?*

*1.3 Tipologia:*

- a) Escola Secundária não agrupada
- b) Agrupamento de escolas com ensino secundário
- c) Agrupamento de escolas sem ensino secundário

*1.4 Como avalia a sua proficiência no uso de tecnologias digitais na gestão escolar.*

5 – Muito proficiente

4 – Proficiente

3 – Moderadamente proficiente

2 – Pouco proficiente

1 – Nada proficiente

*1.5 Quantos membros da estrutura diretiva (diretor, subdiretor, adjuntos) pertencem ao grupo de recrutamento 550 (informática)?*

0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5

*1.6 Uma sólida literacia digital dos membros da estrutura diretiva é essencial ao exercício das suas funções.*

5 - Concordo totalmente

4 – Concordo

3 - Nem discordo e nem concordo

2 - Discordo parcialmente

1 - Discordo totalmente

## Grupo II - Trabalho do diretor

*2.1 A tarefa de preenchimento de dados nas plataformas digitais é uma atividade "stressante".*

- 5 - Concordo totalmente
- 4 – Concordo
- 3 - Nem discordo e nem concordo
- 2 - Discordo parcialmente
- 1 - Discordo totalmente

*2.2 As plataformas digitais potenciam o trabalho contínuo do Diretor, fora do seu horário de trabalho.*

- 5 - Concordo totalmente
- 4 – Concordo
- 3 - Nem discordo e nem concordo
- 2 - Discordo parcialmente
- 1 - Discordo totalmente

*2.3 As exigências técnicas de operação nas plataformas digitais são aceitáveis, ou seja, são de uso fácil e intuitivo.*

- 5 - Concordo totalmente
- 4 – Concordo
- 3 - Nem discordo e nem concordo
- 2 - Discordo parcialmente
- 1 - Discordo totalmente

*2.4 Como avalia, na sua globalidade, o atendimento/apoio prestado pela administração central no apoio ao preenchimento das plataformas digitais.*

- 5 – Muito bom
- 4 – Bom
- 3 - Satisfatório
- 2 – Pouco satisfatório
- 1 – Nada satisfatório

*2.5 Costuma ser contactado por outros diretores quando surgem problemas no preenchimento de dados nas plataformas digitais.*

- 5 - Sempre
- 4 – Frequentemente
- 3 – Às vezes
- 2 - Raramente
- 1 – Nunca

*2.6 Costuma contactar outros diretores quando surgem problemas no preenchimento de dados nas plataformas digitais.*

- 5 - Sempre
- 4 – Frequentemente
- 3 – Às vezes
- 2 - Raramente
- 1 – Nunca

*2.7 As plataformas digitais tornam os processos administrativos mais rápidos, transparentes e eficientes.*

- 5 - Concordo totalmente
- 4 – Concordo
- 3 - Nem discordo e nem concordo
- 2 - Discordo parcialmente
- 1 - Discordo totalmente

## Grupo III - Avaliação dos processos de gestão da escola com recurso às plataformas digitais

*3.1 Assinale aquela que considera que seja a maior vantagem do uso das plataformas digitais como instrumentos de gestão administrativa e de comunicação com a tutela.*

- a) Maior responsabilidade e transparência na gestão de dinheiros públicos.
- b) Otimização de recursos e redução de custos.
- c) Eficiência administrativa.
- d) Comunicação direta com a administração central.

*3.2 Assinale aquela que considera que seja a maior desvantagem do uso das plataformas digitais como instrumentos de gestão administrativa e de comunicação com a tutela*

- a) Prazos apertados.
- b) Procedimentos padronizados e rígidos.
- c) Perda de autonomia.
- d) Duplicação dos dados introduzidos.

*3.3 Com que frequência são contactados pela tutela para correção de dados introduzidos nas plataformas digitais?*

- 5 - Sempre
- 4 – Frequentemente
- 3 – Às vezes
- 2 - Raramente
- 1 – Nunca

*3.4 A imagem da escola que transparece para a administração central reside no cumprimento de prazos e qualidade dos dados enviados.*

- 5 - Concordo totalmente
- 4 – Concordo
- 3 - Nem discordo e nem concordo
- 2 - Discordo parcialmente
- 1 - Discordo totalmente

*3.5 As plataformas digitais promovem processos administrativos demasiado rígidos.*

- 5 - Concordo totalmente
- 4 – Concordo
- 3 - Nem discordo e nem concordo
- 2 - Discordo parcialmente
- 1 - Discordo totalmente

*3.6 Atribua um grau de importância à equipa dos serviços administrativos da escola, no contexto da governação digital.*

- 5 – Muito importante
- 4 – Importante
- 3 - Neutro
- 2 – Pouco importante
- 1 – Nada importante

*3.7 Os dados introduzidos nas plataformas digitais, por norma, ficam disponíveis para consulta posterior por parte da escola.*

- 5 - Sempre
- 4 – Frequentemente
- 3 – Às vezes
- 2 - Raramente
- 1 - Nunca

*3. 8 As necessidades da compilação de dados para introdução nas plataformas digitais moldam as diretrizes de trabalho para reuniões de outras estruturas escolares (departamentos, conselhos de turma e outras equipas).*

- 5 - Concordo totalmente
- 4 – Concordo
- 3 - Nem discordo e nem concordo
- 2 - Discordo parcialmente
- 1 - Discordo totalmente

*3.9 As plataformas digitais funcionam como instrumentos de vigilância e controlo da administração central.*

- 5 - Concordo totalmente
- 4 – Concordo
- 3 - Nem discordo e nem concordo
- 2 - Discordo parcialmente
- 1 - Discordo totalmente

*3.10 Os dados introduzidos nas plataformas digitais são muitas vezes duplicados.*

- 5 - Concordo totalmente
- 4 – Concordo
- 3 - Nem discordo e nem concordo
- 2 - Discordo parcialmente
- 1 - Discordo totalmente

*3.11 Com as plataformas digitais, estabelece-se uma relação de proximidade entre a escola e a administração central.*

- 5 - Concordo totalmente
- 4 – Concordo
- 3 - Nem discordo e nem concordo
- 2 - Discordo parcialmente
- 1 - Discordo totalmente

3.12 *Selecione o aspeto que considere **mais urgente**, na melhoria dos processos administrativos geridos pelas plataformas digitais.*

- a) Plataformas mais intuitivas.
- b) Duplicação de dados.
- c) Manuais de utilização mais explícitos.
- d) Celeridade nos canais de comunicação com a tutela.
- e) Alargamento dos prazos.
- f) Literacia digital e formação dos elementos da equipa diretiva.
- g) Processos mais simplificados.

3.13 *A digitalização da gestão escolar está promovendo uma governação por números, ou seja, a educação está cada vez mais orientada por indicadores quantitativos, dando relevo à quantificação e às estatísticas.*

- 5 - Concordo totalmente
- 4 – Concordo
- 3 - Nem discordo e nem concordo
- 2 - Discordo parcialmente
- 1 - Discordo totalmente

3.14 *Aquando das inspeções, os inspetores vêm munidos de dados que já se encontram desatualizados.*

- 5 - Sempre
- 4 – Frequentemente
- 3 – Às vezes
- 2 - Raramente
- 1 - Nunca

*3.15 No contexto da digitalização da gestão escolar, o Diretor consegue equilibrar de forma eficaz as suas funções de gestor administrativo e líder pedagógico.*

- 5 - Concordo totalmente
- 4 – Concordo
- 3 - Nem discordo e nem concordo
- 2 - Discordo parcialmente
- 1 - Discordo totalmente

*3.16 O Diretor deve promover uma liderança distribuída pela equipa diretiva, delegando responsabilidades na gestão da informação digital, minimizando uma sobrecarga nas suas funções administrativas.*

- 5 - Concordo totalmente
- 4 – Concordo
- 3 - Nem discordo e nem concordo
- 2 - Discordo parcialmente
- 1 - Discordo totalmente

*3.17 Os membros da estrutura diretiva devem-se especializar num número limitado de plataformas.*

- 5 - Concordo totalmente
- 4 – Concordo
- 3 - Nem discordo e nem concordo
- 2 - Discordo parcialmente
- 1 - Discordo totalmente

*3.18 A digitalização e a regulação nacional com recurso às plataformas digitais impõem restrições à autonomia da escola.*

- 5 - Concordo totalmente
- 4 – Concordo
- 3 - Nem discordo e nem concordo
- 2 - Discordo parcialmente
- 1 - Discordo totalmente

*3.19 Os programas internacionais de avaliação de desempenho como o PISA, são instrumentos essenciais na medição da qualidade do ensino em Portugal.*

- 5 - Concordo totalmente
- 4 – Concordo
- 3 - Nem discordo e nem concordo
- 2 - Discordo parcialmente
- 1 - Discordo totalmente

*3.20 Os processos de trabalho com recurso às plataformas digitais aumentam a carga burocrática do trabalho do Diretor.*

- 5 - Concordo totalmente
- 4 – Concordo
- 3 - Nem discordo e nem concordo
- 2 - Discordo parcialmente
- 1 - Discordo totalmente

*3.21 Classifique a relevância atribuída aos resultados do PISA, na definição e implementação de estratégias educativas na sua escola?*

- 5 – Totalmente relevante
- 4 – Muito relevante
- 3 - Relevante
- 2 – Pouco relevante
- 1 – Nada relevante

## Anexo II - Documento com o Consentimento Informado Livre e Esclarecido



### **CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO PARA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA**

O presente documento contém informação importante em relação à investigação para a qual foi convidado a participar. Solicito que leia atentamente toda a informação apresentada, podendo apresentar alguma questão de modo a decidir da sua participação.

**Título da investigação:** O papel das plataformas digitais na gestão das escolas

**Pessoa responsável pela investigação:** Rui Armando Mendes da Costa Novais

**Instituição de acolhimento:** Laboratório de Educação a Distância e Elearning (LE@D).

**Objetivos da investigação:**

- Compreender o papel das plataformas digitais na sua relação com a burocracia weberiana e as perspetivas *taylorianas* da gestão empresarial aplicadas à gestão escolar;
- Perceber se as plataformas digitais aumentam a carga burocrática do trabalho do Diretor, afastando-o da sua função de líder pedagógico;
- Perceber se as plataformas digitais moldam os processos internos da escola, interferindo no seu grau de autonomia;
- Perceber como se processa a divisão do trabalho de gestão de dados nas plataformas digitais pela equipa diretiva, promovendo (ou não) uma liderança distribuída;
- Perceber a qualidade da interação com plataformas digitais e se tornam os processos administrativos mais céleres, transparentes e eficientes;

- Avaliar a perceção do Diretor sobre a interoperabilidade das plataformas e a problemática da duplicação de dados.
- Avaliar o impacto sentido nas escolas dos instrumentos de regulação transnacional (PISA).

**Duração esperada da participação:**

A duração esperada de participação é de 15 minutos.

**Procedimentos do estudo:**

Os participantes do estudo terão de preencher um questionário fechado com 34 perguntas. Os participantes e o investigador não se encontram, sendo enviada uma mensagem de correio eletrónico com o questionário e o respetivo documento contendo o consentimento informado e esclarecido. O inquérito por questionário será enviado a todos os Diretores de escolas de Portugal continental, não havendo seleção prévia. Pretende-se inquirir os Diretores sobre o papel das plataformas digitais na gestão das escolas. Encontra-se dividido em três partes: a primeira recolhe alguns dados de caracterização da Escola, do Diretor e da Equipa Diretiva; a segunda, recolhe alguns aspetos do trabalho do Diretor nas plataformas digitais e, por fim, a terceira parte afere a perceção do Diretor sobre o impacto das plataformas digitais nos processos de gestão da escola.

**Possíveis benefícios esperados da participação:**

O preenchimento do questionário permitirá a reflexão sobre os processos organizacionais da escola, mais concretamente na interação com as plataformas digitais tuteladas pela administração central.

**Possíveis riscos da participação:**

Não existem riscos de participação.

**Confidencialidade e anonimato:**

No questionário apenas é recolhido o nome da escola e um email (opcional) para o envio do estudo. É garantida total confidencialidade e anonimato. A identificação dos participantes nunca será tornada pública.

**Sobre os dados recolhidos:**

Os dados recolhidos serão tratados estatisticamente com recurso às ferramentas Excel e SPSS. Os dados depois de processados, serão publicados.

**Divulgação dos resultados da investigação/projeto e sua finalidade**

Os resultados do estudo serão divulgados aos participantes que disponibilizaram o correio eletrónico e publicados no Repositório Aberto da Universidade Aberta, unicamente para fins académicos.

**Contacto em caso de dúvidas:**

Para qualquer questão relacionada com a sua participação nesta investigação, por favor, contactar:

**Nome:** Rui Armando Mendes Costa Novais

**Email:** rui.fafe@gmail.com

**Tipo de participação:** A participação é voluntária e a qualquer momento pode desistir, não respondendo ao questionário. Ao responder, o participante está a aceitar a utilização dos dados fornecidos.

Assinatura do investigador que solicita a participação

**Nome:** Rui Armando Mendes Costa Novais

**Assinatura** ----- **Data:** 18 / 04 / 2025

## Anexo III – Resposta da Comissão de Ética do LE@D



### Comissão de Ética

Parecer sobre os documentos apresentados por Rui Novais relativos ao Projeto O papel das plataformas digitais na gestão das escolas.

O investigador Rui Novais submeteu à apreciação da Comissão de Ética o documento *Documento informação CE - Rui Novais*, com informação sobre a investigação a realizar, bem como o Consentimento Informado e Esclarecido a apresentar aos participantes na investigação e o instrumento Questionário, a aplicar.

A Declaração de Consentimento Informado e Esclarecido apresenta as pessoas responsáveis pela investigação, a instituição de acolhimento, o título da investigação, os objetivos da recolha de dados, as finalidades do projeto, a duração esperada, os possíveis riscos e benefícios, como serão utilizados os dados e o contacto do investigador, e assegura o anonimato dos participantes, se eles o desejarem.

O Questionário apresenta a pessoa responsável pela investigação, mas deve igualmente apresentar a instituição de acolhimento, o título da investigação os objetivos da recolha de dados, os tipos de perguntas, a duração esperada para o preenchimento, o contacto do investigador, e assegurar a participação voluntária e o anonimato dos participantes, assim como a confidencialidade dos dados. Deve igualmente incluir um registo de aceitação de participação. As perguntas não abordam questões suscetíveis de levantar questões éticas.

Os documentos apresentados pelo investigador estão conforme as normas éticas explícitas na Carta de Ética do Laboratório de Educação a Distância e eLearning, tendo o investigador cumprido os aspetos éticos da investigação em curso.

Considera-se que o documento relativo à obtenção de Consentimento Informado e Esclarecido por parte dos informantes respeita as normas éticas, apresentando as informações adequadas para esclarecimento destes. No caso do instrumento devem ser acrescentados os itens referidos acima ou remeter os respondentes para o Consentimento Informado e Esclarecido, acrescentando o registo de aceitação da participação.

Tendo em conta a análise efetuada, damos parecer favorável à realização da investigação com base nos documentos propostos, desde que seguidas as indicações apresentadas quanto ao instrumento de recolha de dados.

A Comissão de Ética em 26/05/25

Alda Pereira

João Paz

Maria Prazeres Casanova

---

CE-DOC. 25-15

## Anexo IV - Cálculos dos índices compostos SPSS

### Índice composto 1

Apresentação dos dados calculados no SPSS associados ao índice 1, composto pelas questões P 3.4, P 3.5, P 3.6, P 3.8, P 3.9, P 3.13 e P 3.17.

<b>Estatísticas Descritivas</b>					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
IndiceComposto1	132	2,14	4,71	3,7641	,40636
N válido (de lista)	132				

Figura: A4:1 : Dados SPSS relativos ao índice composto 1.

### Índice composto 2

Apresentação dos dados calculados no SPSS associados ao índice 2, composto pelas questões P 2.1, P 2.2, P 2.4, P 2.5, P 2.6, P3.10, P3.15.

<b>Estatísticas Descritivas</b>					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
IndiceComposto2	132	2,43	4,43	3,5292	,35861
N válido (de lista)	132				

Figura: A4:2 : Dados SPSS relativos ao índice composto2

### Índice composto 3

Apresentação dos dados calculados no SPSS associados ao índice 3, composto pelas questões P 3.8 e P 3.9.

### Estatísticas Descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
índiceComposto3	132	2,50	5,00	3,7992	,55897
N válido (de lista)	132				

Figura: A4.3 : Dados SPSS relativos ao índice composto 3

### Índice composto 4

Apresentação dos dados calculados no SPSS associados ao índice 4, composto pelas questões P 2.2, P 3.15 e P 3.17.

### Estatísticas Descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
índiceComposto4	132	1,67	4,67	3,4848	,61967
N válido (de lista)	132				

Figura: A4.4 :Dados SPSS relativos ao índice composto 4

### Índice composto 5

Apresentação dos dados calculados no SPSS associados ao índice 5, composto pelas questões P 3.19 e P 3.21.

### Estatísticas Descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
índiceComposto5	132	1,00	5,00	3,3939	,86499
N válido (de lista)	132				

Figura: A4.5 : Dados SPSS relativos ao índice composto 5