IPS Instituto Politécnico de Setúbal
Escola Superior de Ciências Empresariais

IPS Instituto Politécnico de Setúbal
Escola Superior de Educação

Mestrado em Gestão e Administração de Escolas

DESAFIOS E CARACTERÍSTICAS DA GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL E PORTUGAL DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO VIGENTE

Gina Carla Gomes Costa de Souza

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Gestão e Administração de Escolas

Professor Orientador: Dr. Agostinho Inácio Bucha

Setúbal, outubro 2021

IPS Instituto Politécnico de Setúbal
Escola Superior de Ciências Empresariais

IPS Instituto Politécnico de Setúbal
Escola Superior de Educação

Nada é permanente, exceto a mudança (Heráclito)

Ignorantia legis non excusat

(Art. 3º da Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro (Decreto-lei 4.657, de 4 de setembro de 1942): 'Ninguém se escusa de cumprir a lei, alegando que não a conhece'.)

GINA CARLA GOMES COSTA DE SOUZA

DESAFIOS E CARACTERÍSTICAS DA GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL E PORTUGAL DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO VIGENTE

Aprovada em 07 de dezembro de 2021.

JURÍ

Presidente: Professora Dra. Maria do Rosário Rodrigues

Vogal: Professor Dr. Antônio Vasconcelos

Vogal: Professor Dr. Agostinho Inácio Bucha

Agradecimentos

Terminado o presente projeto, cabe-me agradecer, primeiramente, à Deus pela oportunidade, e a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a sua realização.

Ao Professor Doutor Agostinho Inácio Bucha pelo seu total apoio, disponibilidade e orientação.

A todos os professores que responderam ao inquérito por entrevista e/ou por questionário, pela confiança que depositaram em mim, em particular ao Diretor do Agrupamento que permitiu que a investigação se desenrolasse.

À minha família, principalmente minha mãe e meu pai, pelo encorajamento e palavras de apoio durante esta caminhada. Eles são o meu porto de abrigo nas alturas difíceis, sem a ajuda deles, tornar-se-ia muito mais árduo alcançar esta meta.

Aos pilares da minha vida, marido e filhos, por me inspirarem a ser cada vez melhor. Grata pelo incentivo e paciência durante a realização deste projeto. Desculpem-me as horas de ausência, nunca irei esquecer que foi o vosso apoio e compreensão que possibilitou este fim.

A Família decide fortemente aquilo em que nos tornamos e aquilo que pensamos de nós próprios.

A todos, um sentido obrigada.

FIQUEM BEM!

Resumo

O foco deste trabalho é analisar os desafios e características da gestão educacional no Brasil e Portugal de acordo com a legislação vigente, abordando os aspectos jurídicos da gestão escolar, no sentido de identificar, de forma objetiva, as mais relevantes alterações legais, na gestão escolar, que foram sendo incorporadas na legislação educacional em ambos os países, nas últimas décadas. São países com trajetórias distintas quanto à função do Estado na garantia do direito à educação, às políticas de democratização da educação e à institucionalização da gestão democrática nas escolas, no entanto são países que experimentaram longos períodos de regimes autoritários.

A investigação apoia-se na literatura nacional e internacional sobre o tema e em fontes documentais, tomando-se como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, no Brasil, e a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986, em Portugal. O pressuposto é que essas mudanças nos normativos legais provocam uma ruptura no princípio da gestão democrática instituído na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e na Constituição da República Portuguesa de 1976. Destaca-se as mudanças e propostas de mudanças na legislação vigente e bem como o olhar do Estado Brasileiro e do Estado Português na gestão escolar, com a devida atenção para os principais reflexos da legislação sobre a gestão educacional no ensino público brasileiro e português. Na investigação empírica deste estudo foi utilizada uma metodologia mista de pesquisa, com a realização de um estudo qualitativo com os diretores de escolas do Brasil e de Portugal e um estudo quantitativo realizado com os professores.

Os resultados deste estudo sobre os desafios e as características da gestão escolar no Brasil e em Portugal, conforme legislação vigente, indicam que as leis relativas à educação são boas, precisa-se é saber tirar proveito das leis que existem, é colocar em prática o que a legislação pertinente permite, criar melhores condições para as escolas e para os alunos. A discrepante dimensão dos países aqui estudados não interfere na proposta legislativa, embora seja imensa.

Palavras-chave: Gestão Escolar, Legislação Eduacional, políticas públicas.

Abstract

The focus of this work is to analyze the challenges and characteristics of educational management in Brazil and Portugal in accordance with current legislation, addressing the legal aspects of school management, in order to objectively identify the most relevant legal changes in school management, which have been incorporated into educational legislation in both countries in recent decades. These are countries with different trajectories in terms of the role of the State in guaranteeing the right to education, policies for the democratization of education and the institutionalization of democratic management in schools, however, they are countries that have experienced long periods of authoritarian regimes.

The investigation is based on national and international literature on the subject and on documentary sources, taking as reference the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB) of 1996, in Brazil, and the Basic Law of the Educational System (LBSE) of 1986, in Portugal. The assumption is that these changes in legal norms provoke a rupture in the principle of democratic management established in the Constitution of the Federative Republic of Brazil of 1988 and in the Constitution of the Portuguese Republic of 1976. as the view of the Brazilian State and the Portuguese State in school management, with due attention to the main effects of legislation on educational management in Brazilian and Portuguese public education. In the empirical investigation of this study, a mixed research methodology was used, with a qualitative study carried out with school principals in Brazil and Portugal and a quantitative study carried out with teachers.

The results of this study on the challenges and characteristics of school management in Brazil and Portugal, in accordance with current legislation, indicate that the laws relating to education are good, what is needed is to know how to take advantage of existing laws, and to put into practice the that the relevant legislation allows, to create better conditions for schools and students. The differing size of the countries studied here does not interfere with the legislative proposal, although it is immense.

Keywords: School management, education legislation, public policies.

Índice Geral

Agradecimentos ……. 3
Resumo …….. 4
Abstract …….. 5
Índice Geral …… 6
Índice de tabelas ……..…….. 7
Índice de gráficos ……..……..…….. 7
Apêndices ……... 8
Introdução 9
1.Enquadramento do estudo 10
2.Pertinência do estudo 10
3.Organização da dissertação 12
4.Estudo a realizar 12
4.1 Objetivos Gerais e Objetivos Específicos 12
4.2 Questão de estudo ou questão de partida 13
Capítulo I – Enquadramento Teórico 14
1.Síntese dos dispositivos legais mais preponderantes do Regime de autonomia, administração e gestão de escolas em Portugal e no Brasil 14
1.1 A gestão escolar em Portugal conforme legislação vigente e as principais alterações legislativas 14
1.2 A gestão escolar no Brasil conforme legislação vigente e as principais alterações legislativas 19
CAPÍTULO II - Metodologia 28
2.1 Tipo de estudo 29
2.2 Instrumentos de recolha de dados 29
2.3 Caracterização da Amostra 31
2.3.1 Entrevista 31
2.3.2 Questionário 34
2.4 Análise de dados 35
CAPÍTULO III – Apresentação e análise de dados 37
3.1 Análise dos Dados Qualitativos 37
3.1.1 Formação acadêmica, motivação e atribuições dos diretores 37
Motivação para se tornar diretor 38

Processo de candidatura para gestor escolar 38

Tempo na função de gestor 39

Atribuições acerca do cargo de gestor escolar 39

3.1.2 Sistemática de receção e interpretação das leis aplicáveis 40

3.1.3 Relação ao que o gestor acredita que faz e o que deveria fazer ou ser feito. ... 41

3.1.4 Quais mudanças prevê? 41

3.1.5 As alterações mais expressivas nas funções da gestão escolar e nas políticas de educação 42

3.1.6 A evolução normativa das políticas públicas de educação e as competências atribuídas ao gestor escolar 43

3.1.7 A evolução legislativa aplicada à educação tem acompanhado a evolução das leis que regem a sociedade como um todo 45

3.1.8 Os principais fatores que influenciam a alteração das leis no âmbito educacional e influenciam na gestão escolar 45

3.1.9 Que balanço crítico é feito pelo responsável máximo da Direcção sobre o processo de mudança e a situação actual da escola dele resultante, e quais são as suas expectativas em relação ao impacto das mudanças ocorridas no desenvolvimento da escola e nas aprendizagens dos alunos? 46

3.2 Análise dos Dados Quantitativos 47

3.2.1 Professores Portugueses 47

3.2.2 Professores Brasileiros 57

Caracterização dos respondentes 57

Apresentação e análise de resultados 57

Limitações e Investigações Futuras 64

Desafios 65

Considerações Finais 67

Referências Bibliográficas 69

Apêndices

Apêndice 1 73

Guião de Entrevista aos Diretores de Escolas 73

Apêndice 2 75

Questionário dos professores portugueses 75

Apêndice 3 75

Questionário dos professores brasileiros7575

Tabelas

Tabela 1 Receção e interpretação das leis aplicáveis 48

Tabela 2 Conjuntura das políticas públicas 49

Tabela 3 Conhecimento a respeito das alterações legislativas ocorridas na esfera da educação nos últimos anos em Portugal 51

Tabela 4 Característica ou desafio da gestão educacional 52

Tabela 5 Receção e interpretação das leis aplicáveis 58

Tabela 6 Conjuntura das políticas públicas 59

Tabela 7 Conhecimento a respeito das alterações legislativas ocorridas na esfera da educação nos últimos anos no Brasil 60

Tabela 8 Característica ou desafio da gestão educional 62

Gráficos

Gráfico 1 Características e desafios (Portugal) 52

Gráfico 2 Características e desafios (Brasil) 61

Introdução

1. Enquadramento do estudo

O presente trabalho de investigação foi elaborado no domínio da obtenção do grau de mestre em Gestão e Administração Escolar, promovido pelo IPS – Instituto Politécnico de Setúbal.

Os desafios pertinentes a educação em relação a gestão escolar surgem a cada momento, a cada novo ano letivo que não será como o anterior, mas será que a gestão escolar está preparada para estas mudanças, que muitas vezes, ocorrem muito depressa; ou será que ela está disposta a mudar diante dos novos desafios?

O atual momento em que inúmeros decretos são criados a cada momento com o intuito de tornar legal cada atitude do governo, principalmente no que diz respeito do fechamento das escolas, do ensino telepresencial etc..

O presente estudo sobre a temática das características e desafios de acordo com a legislação vigente adstrita a educação no âmbito escolar, tem como objeto de estudo o conhecimento empírico de um diretor de escola ou agrupamento de escolar de Portugal e do Brasil. No que tange a interpretação e de como as leis são aplicadas merece um certo cuidado, pois a mesma lei se opera em contextos escolares diversos e cabe ao gestor garantir a aplicabilidade desta dentro da sua realidade, um exemplo mais evidente, diz respeito ao uso novas tecnologias na sala de aula e que muitas vezes esta não é uma realidade que atinge todas as escolas, pois há escolas em Portugal e no Brasil que não dispõe de um computador para cada aluno, então a lei deve enquadrar no contexto que a escola apresenta. Para auxiliar no levantamento de informações pertinentes as diversas realidades escolares foi também preparado um questionário para os professores de ambos os países.

Leva-se em consideração que são países com trajetórias distintas no que se refere à função do Estado na garantia do direito à educação, às políticas de democratização da educação, assim como à institucionalização da gestão democrática nas escolas. No entanto, como assinala Lima (2014, p. 1068), são países que vivenciaram por longos períodos a vigência de regimes autoritários e, portanto, parece não ser possível encontrar um ideal político-educativo mais completo de significado democrático e com maior potência transformadora do que aquele que, "tendo sido assumido como utopia, reivindicação e palavra-de-ordem foi expresso na 'categoria gestão democrática das escolas'" (Lima, 2014, p. 1068).

2. Pertinência do estudo

As alterações legislativas em relação a administração escolar foram significativas deste a reforma de governo de 1974 em Portugal e a partir de 1985 no Brasil. E comparar com os outros tipos de sistema de educação é sempre enriquecedor para nos respaldar naquilo que podemos melhorar, é claro que, na verdade, queríamos um sistema educacional ideal para ambos os países, mas as lacunas estão aí para serem preenchidas e melhorar cada vez o ensino-aprendizagem para todos. Embora o estudo comparado não seja abordado teoricamente neste trabalho, é interessante e importante, comparativamente, ou o que se pode comparar e aprender, "são as razões que se dá para fazer algo, o que envolve olhar para os casos em diferentes graus de abstração. Há uma certa cadeia de abstração" (Dale; Gandim, 2014, p. 11).

Formada em Letras e em Direito no Brasil, a proposta da dissertação era poder unir os dois ramos de forma a acrescentar conhecimento em ambas as áreas, pois com a democratização o Brasil e Portugal experimentaram uma nova realidade no ensino, e novas normas surgiram, o que em tese seria sair de um sistema doutrinário e sem liberdade que advenho das ditaduras para algo que deveria ser o oposto.

A partir da análise do sistema brasileiro e português que obviamente tem raízes e interlações profundas é possível compreender as principais características e desafios.

Como é hoje e como foi a evolução deste sistema pós regime de ditadura nos dois países, ressalvadas as devidas proporções. De como as leis foram evoluindo, quais são suas principais alterações e de que forma estas modificações e/ou evoluções ocorreram e de maneira isto interferiu direta ou indiretamente na gestão escolar e consequentemente na vida dos estudantes e toda a sociedade.

Inicialmente, procuraremos contextualizar, de forma muito sintética, as condições atuais de gestão escolar no Brasil e em Portugal; apresentar as modificações legislativas mais significativas em relação a gestão educacional ao longo do tempo (a partir de 1974 em Portugal e 1985 no Brasil), ressaltando as práticas de gestão em ambos os países e principalmente caracterizando o respaldo legal pertinente a gestão escolar.

Como é, praticamente, impossível elencar todas as alterações sofridas na LDBEN (Lei nº 9394/96) ao longo dos anos, elegemos três alterações relacionadas ao processo de democratização da educação básica nos últimos 20 anos, a saber: algumas alterações incorporadas ao artigo 26; ampliação do ensino fundamental para nove anos; e a obrigatoriedade de escolarização formal desde os quatro anos de idade na educação infantil. Os três aspectos são de especial relevância no contexto de políticas públicas comprometidas com a transformação social, na qualificação da educação básica nos títulos I e II da própria lei, considerando-a como um direito. (Souza et al, 2017).

Para Souza (2017) os movimentos sociais foram motores para as inúmeras alterações que criaram condições para que a lei federal se tornasse documento possível de se materializar no contexto educacional brasileiro, sempre marcado por uma diversidade expressiva, confrontada com a unicidade que os documentos oficiais guardam em si. Artigos suprimidos, outros modificados ou ampliados e ainda aqueles com redação nova, a fim de incluir elementos inéditos à época da promulgação da lei e que demandavam orientações mais detalhadas acerca de temas variados. Afinal, a realidade não é simples, nem linear, o que torna o estudo, em questão, ainda mais pertinente em relação a evolução normativa e a evolução da sociedade.

Já no que diz respeito a LBSE (Lei nº 46/86) pode-se destacar profundas transformações, ocorridas nestes 30 anos em Portugal e na educação e que geraram múltiplas alterações na forma de organização e gestão dos estabelecimentos, da condição profissional dos docentes, do alargamento da escolaridade obrigatória, entre outras.

Nesses trinta anos a lei foi alterada por três vezes em matérias de relevante necessidade. A primeira em 1997 (Proposta de Lei 47/VII). A segunda alteração concretizou-se em 2005 que regulou a organização de Graus e Diplomas do Ensino Superior, na sequência do Processo Europeu de Bolonha (Proposta de Lei 7/X). E a terceira alteração (Proposta de Lei 271/X) que estabeleceu o regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar (dos 6 aos 18 anos) e consagrou a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade.

Mesmo com alterações, o que é certo é que a atual LBSE está em vigor há três décadas, mantendo, no fundamental, os seus princípios e o modelo organizacional original. Esta longevidade é tanto mais relevante quanto nos últimos trinta anos registaram-se profundas alterações quer à escala global, quer na sociedade portuguesa, quer ainda no próprio sistema educativo, pelo que não será difícil de identificar aspetos que poderemos considerar ultrapassados ou menos adequados.

A atual LBSE constituiu um quadro de elevado potencial de desenvolvimento e de estabilidade do sistema de ensino português. A seu favor conta o alargado consenso que conseguiu gerar e a aceitação de que no domínio das políticas educativas é vantajoso melhorar o que existe em detrimento da sua alteração estrutural. Em seu desfavor, apesar de ser atemporal, a LBSE data de procedimentos que estão em vigor ao longo dos trinta anos de vigência, nada obstante ter mudado a educação, mudou a escola, mudou a sociedade e mudou o mundo.

3. Organização da dissertação

A presente dissertação encontra-se estruturada de forma a permitir atingir os objectivos propostos, quais sejam: analisar os desafios e características da gestão educacional e acordo com a legislação vigente; e está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, definimos os objetivos; para além da introdução faremos uma síntese das alterações legislativas adjunta a educação que sustenta este estudo de investigação, no qual se pretende analisar a evolução das leis escolares portuguesas e brasileiras, partindo da hermenêutica da legislação vigente que norteia o nosso estudo, incluindo a escola como organização, a autonomia da escola, a liderança, a supervisão e a coordenação de departamento. No segundo capítulo apresentaremos e a metodologia, elencamos os participantes no estudo e explicaremos a forma como recolhemos, coligimos e tratamos os dados empíricos e apresentaremos as nossas justificações pelas opções metodológicas seguidas. No terceiro capítulo, são apresentados os resultados da abordagem mista realizada neste estudo, com a análise dos dados qualitativos retirados das entrevistas semiestruturadas aos diretores e a análise dos dados quantitativos provenientes dos questionários realizados aos professores. Por fim, daremos a conhecer as conclusões da investigação e apontaremos linhas de investigação futuras.

Esquematicamente expõe-se, de forma suscinta, a estrutura da dissertação apresentada:

4. Estudo a realizar

4.1 Objetivos Gerais e Objetivos Específicos

O presente estudo visa analisar a legislação mais relevante pertinente à gestão educacional de Portugal e do Brasil, de modo a conhecer as principais características e os principais desafios no âmbito da gestão escolar; analisar a legislação vigente no que concerne ao papel do gestor escolar; estudar o modo como os Diretores e os professores rececionam e colocam em prática as modificações legislativas; refletir de que forma estas alterações nas leis retratam a realidade das escolas.

Para isso, a ideia é elencar as principais alterações legislativas pertinentes a gestão educacional, mais especificamente, na questão da autonomia dos gestores/diretores dos dois países e então analisar os desafios e características, de acordo com a legislação vigente.

O trabalho em apreço explora a gestão educacional no âmbito legislativo, considerando as diversas reformas e decretos, mais significativos, incrementados ao longo dos últimos anos. Importa dizer que para a realização dessas análises será necessário conhecer e destrinchar a legislação diversa pertinente ao assunto, em especial, a Constituição, a Lei de Bases da Educação, as leis mais significativas e decretos ordinários e cada país; deixando claro que é impossível mencionar todas as leis referentes a educação, por isso focaremos nas mais relevantes, como mencionado alhures.

4.2 Questão de estudo ou questão de partida

A evolução do quadro normativo e dos estudos sobre o gestor escolar evidenciou crescimento das competências e de uma valorização da função. Como menciona (Barroso, 2011,) trata-se de "um diretor que gere ou lidera uma "modalidade de governo", num estado ainda muito dominado por uma administração pública burocrática e centralizada".

É possível atestar que as leis vigentes são boas, ou seja, são adequadas e condizem com a realidade político-social em que foram propostas, no entanto, de que forma estas regulamentações chegam até o destinatário final, seja numa escola de periferia ou na escola localizada no centro de uma grande cidade; e são enfim postas em efetiva aplicação; e mais, o número elevado de leis e decretos contribui no desempenho e na autonomia do gestor de escola ou engessa sua atuação frente aos desafios?

Pretendemos então dar resposta, com esta investigação, às seguintes questões: Quais são as atribuições do gestor escolar acerca do seu trabalho? Como recebe e interpreta as prescrições jurídicas normativas? De que forma perceciona a distância entre o que faz e o que deveria fazer? Quais mudanças prevê? As políticas de educação têm-se alterado. Considera ter havido uma grande evolução? Que mudanças considera terem sido mais significativas ao nível do desempenho associado às funções da gestão escolar? A evolução normativa das políticas públicas de educação tem aumentado as competências formas atribuídas ao gestor escolar e, simultaneamente, criado um quadro normativo que limite sua ação, isto é, a implementação de várias leis/decretos engessam ou aumentam o poder deliberativo da gestão escolar/diretor?

A evolução legislativa aplicada à educação tem acompanhado a evolução das leis que regem a sociedade como um todo? Que balanço crítico é feito pelo responsável máximo da Direcção sobre o processo de mudança e a situação actual da escola dele resultante, e quais são as suas expectativas em relação ao impacto das mudanças ocorridas no desenvolvimento da escola e nas aprendizagens dos alunos.

Assumindo que as leis meritórias são muitas e apresentam uma tal complexidade e uma tal heterogeneidade que dificilmente serão submissíveis num projeto com esta dimensão, direcionamos o nosso estudo apenas para as primordiais numa perspectiva federal. Não obstante, pensar em leis na educação a partir desta problemática reveste-se de uma certa importância face ao atual papel do Diretor na Escola e aos reiterados sinais que a sociedade, de modo geral, tem vindo a dar no que se refere à educação inclusiva. "Quais são as principais características e desafios mais categóricos na gestão educacional, em Portugal e no Brasil, de acordo com a legislação vigente?" é, pois, a questão de partida que nos vai impulsionar nesta jornada de conhecimento

A preocupação e adequação na gestão educacional, curricular, organizativa, política da escola e gestão burocrática são incógnitas e isto nos leva a refletir se estamos preparados para as mudanças que, obviamente, ocorrerão.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. Síntese dos dispositivos legais mais preponderantes do Regime de autonomia, administração e gestão de escolas em Portugal e no Brasil

O foco deste trabalho, são as alterações legais pertinentes ao âmbito escolar, mais especificadamente ao papel do diretor frente estas mudanças. Para isso será apresentado uma síntese dos dispositivos legais mais preponderantes do Regime de autonomia, administração e gestão de escolas em Portugal e no Brasil.

Existem muitas normas que regem a gestão escolar, assim como diversos decretos e regulamentações que foram se alterando ao longo do tempo; da mesma forma, inúmeras são as teorias e projetos sobre tais alterações e de que forma estas alterações tem impacto direto ou indireto nas perceções dos gestores de escolas e de que maneira interfere no modo de gestão.

O processo de gestão se configura na implementação da democracia no ambiente escolar, a partir da participação nas tomadas de decisões pelos agentes que constituem o corpo pedagógico.

A prioridade de uma política pública educativa deve ser a garantia a igualdade de acesso à escola pública, promover o sucesso educativo e, por consequência, a igualdade de oportunidades, isto significa que apesar de significativas alterações o foco deve manter em oferecer uma escola pública de qualidade a todos.

Assim, faz-se um levantamento das leis, assim como as alterações mais relevantes, a partir da mudança de sistema de governo, definiu-se como ponto de partida.

1.1 A gestão escolar em Portugal conforme legislação vigente e as principais alterações legislativas.

Este trabalho pretende focar-se na realidade educacional portuguesa após o 25 de Abril de 1974, atendendo ao facto de terem ocorrido um conjunto de mudanças relevantes em matéria de gestão escolar, da decisão colegiada para a decisão unipessoal.

No princípio da década de 70 dá-se o início da reforma global do sistema educativo, definida pela lei n.º 573/73, de 25 de Julho, que ficou conhecida pela Reforma de Veiga Simão; esta lei pode ser vista como uma tímida tentativa de democratização do ensino, tendo aberto o caminho para a participação dos alunos e dos professores.

Até 1974 o carácter centralizador esteve sempre presente nas várias medidas e reformas que se fizeram, e que se caracterizou pela concentração das tomadas de decisão pelos órgãos centrais, que por sua vez estavam condicionados e subordinados ao poder político.

Após 1974 a vida das escolas, a sua gestão, e o próprio sistema educativo sofreram modificações profundas que passaram pela inovação pedagógica e pela mudança de atitudes entre os diversos actores educativos da escola.

No artigo 1º do Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio é remetida para a possibilidade de a regulamentação do processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, ser feita com a participação adequada dos estudantes e pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar, simbolizando segundo Formosinho uma tímida afirmação da continuação do poder central sobre as escolas (2003: 24).

No Decreto-lei n.º 735-A/74 de 21 de Dezembro. Implementa as estruturas democráticas em todos os estabelecimentos oficiais dos ensinos – preparatório e secundário – e assegura a participação de todos os docentes, discentes e funcionários;

A gestão da escola é composta por três órgãos: conselho directivo, conselho pedagógico e conselho administrativo.

No Decreto-lei n.º 735-A/74 de 21 de Dezembro. O Presidente do conselho directivo é simultaneamente presidente do conselho pedagógico e do conselho administrativo. O presidente do conselho directivo vem substituir nas escolas preparatórias e secundárias, o cargo de reitor ou director. O conselho pedagógico vem substituir o conselho de escola.

O reitor/director das escolas antes de Abril de 1974 é substituído pela dupla conselho directivo/presidente do conselho directivo.

Nas escolas do ensino primário existem dois órgãos: o conselho escolar constituído pela totalidade dos professores da escola, e o director da escola eleito pelos membros do conselho escolar. Despacho n.º 68/74 de 28 de Novembro de 1974, Despacho n.º 40/75 de 18 de Outubro de 1975, Constituição Portuguesa em 1976 e o Decreto-lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro Regulamenta a gestão democrática das escolas e clarifica a eleição, a constituição, bem como as competências dos três órgãos de gestão: O conselho directivo, conselho pedagógico e o conselho administrativo.

Embora este diploma, tenha sido inovador não contemplava a descentralização e a autonomia das escolas Conselho Directivo Constituído por três ou cinco docentes (conforme o nº de alunos da escola), dois representantes dos alunos e um representante do pessoal não docente

Conselho pedagógico. Constituído por: Presidente do conselho directivo, delegados de grupo/disciplina, coordenador de directores de turma, delegados dos alunos e representantes dos pais e encarregados de educação.

A administração das escolas tem por base a responsabilidade colegial dos professores representados pelo conselho directivo, que é eleito pelos seus pares, e no conselho pedagógico, pela representação de grupos ou de disciplina.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, estabelece os parâmetros do quadro geral do sistema educativo, e define os princípios a que deve obedecer a sua administração e gestão, assegurando também a interligação do modelo de administração e gestão

e do sistema educativo com a comunidade mediante a participação dos docentes, dos alunos, das famílias, das autarquias e das organizações e instituições que podem de alguma forma promover a educação.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, tem como um dos objectivos a integração na comunidade é pensado o alargamento da fronteira da escola, com a participação de todos, de forma directa ou indirecta, no processo educativo.

A descentralização e a autonomia foram decretadas num processo longo e irregular trazido pela LBSE (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro). Os princípios organizativos do sistema educativo aí descrito são:

> (...) contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo em especial os alunos, os docentes e as famílias (alínea I), (artigo 3º) (…) e, ainda descentralizar, desconcertar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido comunitário e níveis de decisão eficientes (alínea g) (artigo 3º).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de Janeiro, a decisão política foi de manter e conquistar novos poderes, exercendo um controlo mais próximo e eficaz, deitando por terra os caminhos apontados pela LBSE para promover a democratização, a participação e a descentralização.

De facto com a criação das Direcções Regionais de Educação, o ministério não deixa espaço para a descentralização e autonomia das escolas, até acentua a centralização de poderes.

Com a aprovação do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, ficou estabelecido o regime jurídico da autonomia da escola, que na realidade nada tem de congruente com o quadro de administração centralizadora que se vivia

O Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 fevereiro pondera que a autonomia é formulada não com um carácter de devolver poderes à escola, mas com um carácter de dar sugestões de actividades, tal como se pode ler no preâmbulo:

“A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um Projecto Educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.”

Mais tarde, com o decreto-lei n.º 172/91 de 10 de Maio, surge um novo modelo de administração, direcção e gestão que vai alterar a “estrutura formal da escola básica e secundária e vai revogar legislação que remonta, no caso do ensino primário, ao ano de 1975 e, no caso de outros níveis de ensino, a 1976”. Este diploma baseia-se nos princípios da democraticidade, da participação, da integração comunitária e da autonomia da escola, inserindo-se numa política de reforma do sistema educativo que começou com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Na sua estrutura, este novo modelo baseia-se na divisão em órgãos de direcção (conselho de escola) e de administração e gestão (director executivo e conselho administrativo).

O conselho de escola é um órgão colegial com a participação de toda a comunidade escolar e do meio que a envolve. O director executivo é um órgão unipessoal.

Este diploma foi aplicado em regime de experiência em algumas escolas e áreas escolares, mas suscitou opiniões divergentes sobre o mesmo.

Este decreto-lei estabelece um novo regime de Administração das Escolas, mas nunca é generalizado, pelo que se chega a 1998 sem que, na maioria das escolas, se tenha substituído os modelos definitivos.

No Despacho-Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho, é reestruturado todo o processo de autonomia e gestão das escolas, referindo-se a uma descentralização da administração educativa progressiva e tendo sido criados os primeiros" agrupamentos de escolas"; sendo os Agrupamentos Horizontais: escolas de educação pré-escolar e do 1.º ciclo; e Agrupamentos Verticais: escolas do 1.º, 2.º e 3.º ciclo.

Se por um lado os agrupamentos horizontais possuem características semelhantes, como a monodocência, os agrupamentos verticais possibilitam uma maior articulação entre os vários ciclos de escolaridade obrigatória.

No Decreto-lei n.º 115-A/98 se implementa um novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Neste diploma consagra-se juridicamente a autonomia, declinando a lógica de uma matriz uniforme de gestão e favorecendo o modelo da responsabilização local.

Neste decreto os órgãos de administração e gestão são: a assembleia, o conselho executivo ou o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Sendo um agrupamento de escolas constituído por diversos estabelecimentos de ensino, foi criada a figura do Coordenador de estabelecimento, que é eleito por três anos e cujas competências estão estabelecidas no artigo 32.º, do decreto-lei n.º 115-A/98.

O Decreto-lei n.º 355-A/98 de 13 de Novembro regulamenta, conforme o previsto no artigo 55º, o exercício de funções nos órgãos e estruturas de administração e gestão.

E o Decreto regulamentar n.º10/99 de 21 de Julho regulamenta, conforme o previsto, no artigo 34º e 37º do decreto-lei n.º 115-A/98, as estruturas de orientação educativa e a coordenação pedagógica das escolas.

Com o decreto-lei n.º 115-A/98 foi necessário estabelecer quais as competências e as atribuições dos municípios a nível da educação, tendo sido publicados o decreto-lei n.º 159/99, de 14 de Setembro e a lei n.º 169/99, de 18 de Setembro.

Os municípios ficam responsáveis pela elaboração da Carta Escolar, que deverá fazer parte dos planos directores municipais, tornando-se assim, um instrumento fundamental no planeamento e no ordenamento da Rede Educativa.

No Decreto-Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de Agosto definiu os requisitos necessários para a constituição, criação e funcionamento dos agrupamentos.

No Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro regulamenta Os Conselhos Locais de Educação que passam a ser da competência dos municípios.

Já no Decreto-Lei N.º 208/2002, de 17 de Outubro procedeu à modernização da administração educativa, descentralizando-a, desburocratizando-a e tornando-a mais eficaz.

Na Lei n.º 497/2005 de 30 de Agosto em alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, define no capítulo I, artigo 3º, Princípios Organizativos (alínea I) que o sistema educativo deverá organizar-se com democraticidade, através da adopção de estruturas e processos participativos na administração e gestão do sistema escolar integrando, para tal, todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.

Em 22 de Abril, surge o decreto-lei nº 75/2008 que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão das escolas. No prólogo faz-se referência à importância das escolas como serviço público com uma determinada missão, e que "para responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, deve organizar-se a governação das escolas"

De seguida, salienta-se a importância "do reforço da participação das famílias e comunidade na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino, e no favorecimento de lideranças fortes", e em "reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direcção".

Para tal, é imprescindível promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades, assim como, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes.

Este diploma fundamenta-se em três objectivos: reforço da participação das famílias e das comunidades; reforço das lideranças das escolas; reforço da autonomia. Os órgãos de direcção e administração e gestão são: conselho geral; director; conselho pedagógico e conselho Administrativo.

No Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho discrimina a reestruturação da rede escolar, a consolidação e alargamento da rede de escolas com contratos de autonomia, a hierarquização no exercício de cargos de gestão, a integração dos instrumentos de gestão, a consolidação de uma cultura de avaliação e o reforço da abertura à comunidade;

Reorganização da rede escolar através do agrupamento e agregação de escolas de modo a garantir e reforçar a coerência do projecto educativo e a qualidade pedagógica das escolas;

Mantêm-se os órgãos de administração e gestão, mas reforça-se a competência do conselho geral, atenta a sua legitimidade, enquanto órgão de representação dos agentes de ensino, dos pais e encarregados de educação e da comunidade local, designadamente de instituições, organizações de carácter económico, social, cultural e científico.

Adicionalmente, procede-se ao reajustamento do processo eleitoral do director, conferindo-lhe maior legitimidade através do reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função e, por outro lado, consagram-se mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direcção, de gestão e de gestão intermédia;

Com a nova constituição do conselho pedagógico confere-se lhe um carácter estritamente profissional, confinando a sua constituição a docentes. Atendendo à sua importância na organização escolar, e em particular na avaliação do desempenho docente, o diploma reforça e

visa, igualmente, os requisitos de formação, bem como de legitimidade eleitoral do coordenador de departamento;

Considerando a complexidade da administração e gestão escolar, promove-se a simplificação e integração dos instrumentos de gestão estratégica, de modo que estes sejam facilmente apreendidos por toda a comunidade educativa e proporcionem melhores condições de eficácia.

O Despacho n.º 5908/2017 confere às escolas a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, estabelecendo prioridades na apropriação contextualizada do currículo e assumindo a diversidade ao encontrar as opções que melhor se adequem aos desafios do seu projeto educativo, é sustentar a política educativa na conjugação de três elementos fundamentais: autonomia; confiança e responsabilidade – autonomia alicerçada na confiança depositada em cada escola, enquanto conhecedora da realidade em que se insere, com a assunção da responsabilidade inerente à prestação de um serviço público de educação de qualidade.

Já em 2018 foi aprovado o Decreto-Lei que define os princípios de organização do currículo dos ensinos básico e secundário:

Assumiu-se como prioridade a concretização de uma política educativa que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades.

A ideia era promoção de uma escola inclusiva onde todos encontrem respostas e um nível de educação e formação que permita a sua plena integração social, sendo que em princípio a autonomia e a flexibilidade permitem soluções de inovação pedagógica, necessárias enquanto instrumentos para o desenvolvimento de aprendizagens de qualidade.

1.2 A gestão escolar no Brasil conforme legislação vigente e as principais alterações legislativas.

No final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, emergiram movimentos pela democratização da educação brasileira que expressaram resistência ao modelo instituído pelo golpe militar de 1964. Vale lembrar que, no Brasil, no processo de luta pelo retorno à democracia, na década de 1980, o tema gestão democrática integrava a pauta dos educadores que reivindicavam, entre outros, mecanismos de participação - eleição de dirigentes escolares, instituição de conselhos escolares, elaboração de regimento e de projeto pedagógico de forma coletiva, exclusividade do financiamento da escola pública pelo poder público. “Buscava-se instalar mecanismos de gestão baseados na organização democrática dos diferentes setores que compunham a ‘comunidade escolar’” **(**Adrião, 2006, p. 57). Nos termos de Saviani (2013, p. 216), “[…] a gestão democrática expressava os anseios dos professores de participação nas decisões, em contraposição à sua exclusão levada a efeito pelo regime autoritário”.

O modelo instituído na área da educação representava o excessivo grau de centralismo administrativo; a rigidez hierárquica de papeis nos sistemas de ensino; o superdimensionamento de estruturas centrais e intermediárias, com o consequente enfraquecimento da autonomia da escola como unidade de ponta do sistema; a separação entre planejamento e execução das atividades educacionais e a exclusão dos agentes das atividades educacionais dos processos

decisórios. Nesse período, a escola, em especial a sua gestão, permanecia com uma sincronia entre o desenvolvimento da área de administração de empresas e o modelo de sistema educacional implementado pelas reformas realizadas durante os governos militares. Foram se introduzindo os parâmetros de burocracia privada e na medida em que se foram criando as condições históricas de superação do regime militar e quando isso efetivamente ocorreu, em meados dos anos 80, o debate entre a perspetiva conservadora na área da administração educacional e perspetiva crítica progressista, foi se ampliando, a ponto de se eleger a temática da democratização da educação e a sua gestão democrática, como eixo fundamental das ações políticas.

A gestão educacional no Brasil é fundamentada num sistema distribuído entre os poderes federal, estadual e municipal e das várias formas como se articulam estas instâncias entre si. É importante frisar que a Constituição Federal de 1988 contribuiu significativamente para modificações na gestão educacional, com o objetivo de alcançar a qualidade e, consequentemente, para a melhoria do ensino no Brasil.

O princípio da gestão democrática do ensino público foi contemplado no artigo 206, inciso VI, do texto constitucional de 1988, com vistas a atender ao anseio dos movimentos que reivindicavam a democratização da educação. A proposição pautava-se pela defesa da participação colegiada da sociedade civil através dos Conselhos. Conforme prevista na Lei Maior do país.

A gestão democrática tem se tornando um dos motivos mais frequentes, na área educacional de reflexões e iniciativas públicas a fim de dar sequencia a um princípio constitucionalmente na lei de diretrizes e bases da educação nacional.

O princípio está inscrito na Constituição Federal e na LDB, sendo assim, ele deve ser desenvolvido em todos os sistemas de ensino e escolas públicas do país. Ocorre, contudo, que como não houve a normatização necessária dessa forma de gestão nos sistemas de ensino, ela vem sendo desenvolvida de diversas formas e a partir de diferentes denominações: gestão participativa, gestão compartilhada, cogestão, etc. E é certo que sob cada uma dessas denominações, comportamentos, atitudes e conceções diversas são colocados em prática.

A gestão democrática coloca em prática o espírito da Lei, por destacar a forma democrática com que a gestão dos sistemas e da escola deve ser desenvolvida. É um objetivo porque trata de uma meta a ser sempre aprimorada e é um percurso, porque se revela como um processo que, a cada dia, se avalia e se reorganiza.

Antes da Constituição Federal de 1988, até era possível que os gestores dos sistemas e das escolas públicas pudessem optar por desenvolver ou não um tipo de gestão que se baseasse nas relações democráticas. A gestão democrática da educação é um direito da sociedade e um dever do Poder Público.

Atualmente, é mais comum ouvir falar em gestão democrática na escola do que em gestão democrática nos sistemas de ensino. Esta particularização, no entanto, parece não ter respaldo nem na Constituição Federal de 1988, que indica a gestão democrática do ensino público, na forma da lei, como um dos princípios básicos que devem nortear o ensino. E nem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que também se encarrega de estabelecer alguns princípios para a gestão democrática. Dentre estes princípios, estão a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e a participação das

comunidades escolares e locais em conselhos escolares ou equivalentes. Além disso, a LDB também sinaliza (no Art. 3º) que o ensino será ministrado com base em diversos princípios e, entre eles, encontra-se a "gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino".

A Constituição de 1988, no Capítulo III, arts. 205 a 214, estabelece os objetivos e as diretrizes para o sistema educacional do país. Aponta os titulares passivos do direito à educação, cabendo à família, à sociedade e ao Estado promovê-la e incentivá-la.
Nos artigos 5º, caput, 205 e seguintes, encontramos as bases formadoras para o desenvolvimento de uma nação: o direito à vida, cabendo ao Estado protegê-lo na sua aceção integral; e o direito à educação, expresso no art. 6º e explicitado nos arts. 205 a 214, classificado por doutrinadores como norma "programática", de eficácia limitada, necessitando de atuação do legislador infraconstitucional para que se torne plenamente eficaz.
O artigo 208 detalha o direito à educação indicando que a responsabilidade do Estado, é extremamente importante. Estabelece esse artigo que "O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de" algumas ações estatais essenciais. O referido artigo determina que o Estado deve oferecer "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezassete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)". O artigo 208 determina ainda, que o Estado ofereça "educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)" e promova o "acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um".
Além dos dispositivos da Constituição referentes à educação (artigos 205 a 214 e passagens de outros), há também uma significativa legislação infraconstitucional relacionada ao assunto. Dentre elas, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –Lei 9394/96), o PNE (Plano Nacional de Educação), o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação –Lei 11 494/2007).

A legislação é farta sobre gestão educacional nacional, relacionada com a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal e nas incumbências desses sistemas; as várias formas como se articulam entre si, tem como principal objetivo a oferta e a qualidade do ensino. Hoje, existem leis que vigoraram com a Constituição anterior e que foram rececionadas pela Constituição de 1988, isto é, que continuam vigorando por não afrontarem esta última Lei Maior, e decretos que regulamentam dispositivos da LDB, além de inúmeras portarias e diretrizes que são baixadas em vários momentos, principalmente, pelo MEC. Procurar-se-á, apenas, apresentar, a seguir, as principais legislações para ilustrar o presente trabalho. No rol das leis rececionadas, permite-se chamar a atenção para a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a qual sofreu algumas alterações pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 e que inclui, também, outras alterações introduzidas pelo artigo 20, da Medida Provisória 2.216-37, de 31 de agosto de 2001, aprovada pela Emenda Constitucional nº 32, de 11 de setembro de 2001, e pela Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999. Essa lei rececionada e alterada, trata sobre o aspeto de que o Ministério da Educação exerce as atribuições do Poder Público federal, em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pelo ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem. Uma outra lei que foi rececionada é a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamenta o processo de escolha dos dirigentes universitários, e que foi alterada pela Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995. No que se refere aos decretos que regulamentam dispositivos da LDB, abaixo são relacionados alguns de grande significado na gestão educacional: - Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que tem por aspeto de grande

relevo ser de aplicação direta a todas as Instituições de Ensino Superior do sistema federal de ensino, isto é, instituições mantidas pela União e pela iniciativa privada.
Apesar de deixar à margem as proposições populares, algumas práticas (Conselhos de Educação, Eleições diretas para o provimento de cargo de diretor, Grêmio Escolar, Colegiados, Elaboração coletiva do Projeto Pedagógico da Escola) foram instaladas em vários sistemas de ensino estaduais e municipais, dando estímulos à participação em sua gestão, não só de educadores e de funcionários, mas de todos da sociedade civil. Com efeito, após o Congresso Constituinte, destaca-se na implantação das políticas educacionais reformas de caráter descentralizador, que não evidenciavam os ideais constitucionais relacionados ao conceito de Estado Ampliado, com pressupostos na democratização do sistema político e na reforma social de caráter distributivista.
Desenhava-se um discurso de descentralização, que na perspectiva neoliberal, compreende o Estado como ineficiente e ineficaz, delegando à gestão escolar ações que envolvam a comunidade nas práticas de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais, numa tendência que se acentuou nos anos 90, em que a gestão democrática passa a ser confundida com os processos de gestão compartilhada, transferindo para a comunidade a responsabilidade pela viabilização de recursos e ações pedagógicas, deixando para o Estado a função de promotor e regulador do desenvolvimento econômico e social.
O marco para a educação no Brasil foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96, também conhecida com Lei Darcy Ribeiro, que foi o principal relator da lei. A lei de diretrizes e bases é quem organiza o processo, obtendo mudanças significativas na LDB 9394/96 aos níveis de ensino.

> [...]Aos que nada vêem de bom na LDB, gostaríamos de dizer que o esforço do senador Darcy Ribeiro não foi em vão, de um congresso vetusto como o nosso, só pode sair uma lei antiquada. Mesmo assim, a Lei contém avanços ponderáveis, que permitem, sobretudo em seu senso pela flexibilidade legal, rumar para inovações importantes. (DEMO, 1997, p.95).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, reafirma os princípios do ensino definidos na Constituição Federal de 1988, atribuindo no Art. 3.º (Inciso VIII), “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Isso significa que, ao regulamentar o princípio da gestão democrática definido no Art. 14 da Constituição Federal de 1988, delegou aos sistemas de ensino a prerrogativa de sua construção e operacionalização.

Essa transferência de responsabilidade permitiu que as unidades subnacionais construíssem políticas de gestão de sistemas e de unidades escolares diversas até hoje. Por exemplo, encontram-se nos estados e municípios do país aqueles que instituíram instrumentos de democratização da educação (eleição de diretores, eleição de colegiados escolares, instituição de conselhos escolares, construção coletiva do projeto pedagógico da escola).

Quanto ao processo de escolha para provimento do cargo de diretor escolar, pode-se mencionar, grosso modo, três modalidades: nomeação direta pelo poder executivo, concurso público e eleição pela comunidade escolar. Porém verifica-se a crescente modalidade que combina a aplicação de avaliação de competências básicas, mediante prova escrita aos candidatos, seguida de eleição. Apesar de não constituir nenhuma certeza em termos da democratização da escola, uma vez que é apenas uma das medidas necessárias, “a eleição é a única que tem virtude para contribuir para o avanço de tal democratização” (Paro, 2011, p. 47).

A questão curricular foi reorganizada, de forma a tentar atender aos anseios de uma sociedade. No texto alterado do artigo 26, brincar, cuidar e educar passaram a compor um processo que se

inicia com a vida e prossegue até que ela se finde. Educar desde os primeiros meses do nascimento se configurava, assim, como um direito para todos os seres humanos, aspecto já comprovado pelas ciências e reflexões teóricas de autores que se dedicam a problematizar a infância.

> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Outro movimento de mudança foi demarcado em 2010 e, posteriormente, em 2013, com a obrigatoriedade do ensino de arte, defesa civil e educação ambiental como componentes curriculares obrigatórios.

> § 2o O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010).
>
> § 7o Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios. (Incluído pela Lei nº 12.608, de 2012).

Para Souza (2017) estas mudanças foram necessárias à operacionalização de avanços à humanização da vida em sociedade, apresentando-se como processos de fortalecimento do cenário educacional. Elas representam a materialização de um currículo dinâmico, vivo, comprometido com uma das transformações sociais, políticas e culturais pelas quais temos lutado tanto. No entanto, indagamos sobre a necessidade de legislar com tanto afinco sobre questões que deveriam fazer parte do pensamento coletivo de uma sociedade que se pretende democrática e emancipatória. O que move tais interesses?

Seguindo a linha das incorporações, o mesmo artigo ganha mais duas. Na primeira, o foco é o currículo de História do Brasil, incorporando contribuições das diferentes manifestações culturais, além das manifestações artísticas relacionadas às diferentes etnias que compõem originariamente a formação do povo brasileiro. A nova redação foi oriunda da Lei Federal 13.278/16, aprovada, portanto, naquele ano.

> § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.
>
> § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2o deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016).

Interessante para Souza (2017) é observar que a inclusão do parágrafo 9º como orientação dada pela Lei Federal n.º 13.010/14, tema curricular necessário, quando já existe legislação específica sobre os direitos das crianças e adolescentes, em vigor desde 1990, marcada inclusive pela judicialização para a infração desses direitos. Além disso, o texto parece ignorar o próprio teor da

LDBEN, cuja marca principal é a garantia de direitos civis e sociais do ponto de vista educacional, o que parece gerar certa ambiguidade.

> § 9o Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e ao adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014).

Este bloco de alterações, de acordo com Souza (2017) se apresenta como conquistas significativas e valiosas quando se deseja mais justiça social e formação humana às demandas da atualidade.

Quando se trata de educação e formação, nada está pronto, acabado. Ao contrário, as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais não se esgotam em si mesmas. Elas nos desafiam e desafiam o mundo a reconduzir posturas, práticas, concepções e mentalidades. Educadores, legisladores e profissionais de educação estão confrontados permanentemente com esta compreensão. Cury (2008) também destaca que a educação básica como um direito "tomou a si a formalização legal do atendimento a determinados grupos sociais (...) como os afrodescendentes, que devem ser sujeitos de uma desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminação" (p. 300). Eis aí a origem do artigo 26-A, redigido em sua versão inicial por meio da Lei Federal 10.639/2003 e ampliado pela Lei 11.645/08.

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).
>
> § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).
>
> § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Para Souza et al (2017) o referido artigo causou uma revolução nos contextos escolares e na sociedade civil, mas, como afirma a própria LDBEN em seu artigo 26, "§ 4º, "O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (BRASIL, 1996)". Esta alteração em particular tornou-se uma forte bandeira de luta dos movimentos sociais, organizados capitaneados pelo Movimento Negro, cuja iniciativa data de pelo menos dois séculos. Ela ganha uma força intensa e muitas conquistas vem se materializando por força da lei. O texto da LDBEN se configurou como um rumo importante para a educação brasileira. Não obstante as contribuições para as limitações que apresentou, trouxe ricas orientações para o contexto educacional e vem sendo aperfeiçoado lentamente frente às

transformações propostas pela dinamicidade da vida cotidiana expressa no seio das unidades escolares brasileiras.

Ainda no que diz respeito as principais modificações na LDBEN, conforme afirma Souza (2017) a outra significativa alteração trata da alteração no ensino fundamental de nove anos.

A promulgação inicial da LDBEN estabeleceu a duração de escolaridade obrigatória no prazo máximo de oito anos. Ela ainda se pautava nas determinações da Lei 5.692/71, entretanto, a realidade educacional brasileira apontou para uma lacuna nos processos de aprendizagem dos primeiros anos de escolaridade. Além disso, pesquisas diversas sinalizavam para o fato de que a inclusão das crianças com seis anos de escolaridade no ensino fundamental favorecia de modo interessante a aprendizagem e o desenvolvimento psicossocial. Pautado nessa concepção, o Ministério da Educação abraçou a ideia de ampliação dessa etapa de ensino e, por meio da alteração proposta no artigo 32 da LBDEN, através da Lei n, º 11.274, de 05/02/2006, passou a vigorar a seguinte redação: "Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante (...)".

A medida já havia sido apontada pela Lei n.º 10.172/2001 (PNE) que instituiu o ensino fundamental de nove anos, posteriormente ratificado pela Resolução CNE/CEB nº 3/2005, fixando como condição mínima para matrícula a obrigatoriedade de seis nos completos ou a completar no início do ano letivo. O mérito da medida também se sustentou na inclusão de um número maior de crianças mais precocemente no processo de escolarização, demandando inclusive uma reflexão mais profunda sobre os aspectos didáticos e pedagógicos necessários à mudança.

Ultrapassando os caminhos administrativos, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Básica cuidaram de produzir os documentos norteadores para subsidiar a alteração do texto legal, dos quais destacamos: Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade (2007); Orientações Gerais - Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos – Relatório do Programa (2004). Os documentos subsidiaram a análise e compreensão do processo, além de promover reflexões indispensáveis ao acolhimento das crianças de seis anos no ensino fundamental, à época, primeira etapa obrigatória da educação básica. Sobre a mudança, é possível considerá-la significativa, principalmente para as camadas populares da população brasileira.

Para finalizar as relevantes mudanças na lei maior da educação brasileira nos últimos vinte anos, destacamos, ainda de acordo com Souza (2017) o artigo 22 da LDB, que trata da educação básica, expressa apenas duas finalidades: “fornecer ao aluno a formação comum indispensável para o exercício da cidadania; fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” Quando passa a ser uma etapa da educação básica, a educação infantil também contém, necessariamente, essas finalidades.

A nova LDB garante à educação infantil uma relevância que não havia nas legislações precedentes. E é citada na Seção II, do capítulo II (da Educação Básica) nos termos a seguir:

> Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

> Art. 30 A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.
>
> Art. 31 Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registo de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Vale ressaltar, além do que já foi analisado acerca da educação infantil como etapa da educação básica, a importância de a educação infantil favorecer o desenvolvimento da criança em todas as dimensões, de forma integral e integrada, representando a base para o completo e pleno desenvolvimento dos indivíduos. Para tanto, é fundamental a inseparável importância educacional e social do educar e cuidar.

Além disso, na observância das Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

> Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Ao evidenciar que a função da avaliação na educação infantil não está relacionada à promoção e não é condição para acesso ao ensino fundamental, a LDB se posiciona claramente contrária a retenção dos alunos na pré-escola até que estejam alfabetizados, o que impede ou atrasa o ingresso ao ensino fundamental. A avaliação implica referências, planejamento, critérios e objetivos, devendo ser formativa e orientadora, o que significa que deve ter o objetivo de aprimorar a prática educativa, acompanhar e registrar o desenvolvimento integral do aluno, como explicitado no artigo 29.

Outra importante atualização da LDB no que diz respeito à educação infantil é o artigo 6º que estipula que "É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade" (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). Ou seja, os pais não têm mais a opção e sim a obrigação de matricular seu filho de quatro anos na educação básica. A lei diz ainda que, a partir de 2016, os pais que não cumprirem o que determina os novos parâmetros da LDB poderão sofrer pena com multa ou detenção de quinze dias.

A gestão democrática apresenta-se, também, na Lei n.º 10.172, de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (2001-2010) (Brasil, 2001), considerando o Art. 87, § 1.º da LDBEN e sancionada com nove vetos pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (1999-2002), que incidiram sobre o aspecto financeiro (Saviani, 2013). Define como um dos objetivos e prioridades do Plano a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, atendendo os princípios da participação dos profissionais da educação. Observa-se que a Meta 22 do Plano confirma as normas de gestão democrática do ensino público, em cada sistema de ensino com a participação da comunidade (Brasil, 2001).

A descentralização parece que trouxe um avanço na gestão educacional brasileira, proporcionando a divisão de competências e responsabilidades entre os entes federativos, o que faz com que ocorra ou devesse ocorrer a melhora no ensino. Os entes federativos compartilham

responsabilidades, mas cada um possui atribuições próprias. A União tem o papel de coordenar e articular os níveis de sistemas. Os Estados e o Distrito Federal ficam com o encargo de elaborar e executar políticas e planos educacionais. Já os Municípios têm a incumbência de organizar, manter e desenvolver seu sistema de ensino através da sua integração com as políticas e planos educacionais da União e dos Estados.

Por intermédio dessa autonomia dada, as escolas deveriam conseguir atender às especificidades regionais e locais.

Todavia, na prática a teoria é outra.

Segundo Celso da Costa Frauches e Gustavo M. Fagundes: "Esse "regime de colaboração" não acontece, na prática. As deliberações do Conselho Nacional de Educação, especialmente quanto às diretrizes curriculares para a educação básica e a educação superior, não refletem "regime de colaboração", porque conflitantes, em muitos casos, com decisões de sistemas estaduais" (Frauches e Fagundes, 2007, p. 47).

Para Maria Nilda de Cerqueira Rocha: "A compreensão de autonomia nos leva a analisar que a mesma está fortemente ligada à ideia de democracia e cidadania, e ser cidadão é a capacidade de participar, de tomar decisões conscientes no âmbito social" (Rocha, 2011, p. 1)."

Não se pode olvidar que a manifesta autonomia delegada pode ser limitada e muito burocratizada. A legislação é farta sobre gestão educacional nacional, relacionada com a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal e nas diretrizes desses sistemas; das várias formas como se articulam entre si, objetivando a oferta e a qualidade do ensino. Existem leis que vigoraram com a Constituição anterior e que foram rececionadas pela Constituição de 1988, isto é, que continuam vigorando por não afrontarem esta última Lei Maior, e decretos que regulamentam dispositivos da LDB, além de inúmeras portarias e diretrizes que são baixadas em vários momentos, principalmente, pelo MEC. Burocracia enorme e que deveremos apontar.

Pode-se concluir que o Brasil é farto em leis e, como já foi mencionada, a legislação referente à gestão educacional não é diferente. Todavia, o que se verifica é que muitas são boas leis, mas, na prática não são cumpridas a contento e outras leis são inócuas ou só contribuem para muito burocratizar a administração, o que, de certo modo, favorece os entraves relacionados ao ensino, os quais são sentidos pelos diretamente envolvidos na gestão escolar.

Embora seja um aspecto positivo a descentralização da gestão educacional no Brasil, há uma ampla legislação que reduz, significativamente, a autonomia de todos os participantes na gestão muito burocratizada, o que dificulta, sobremaneira, as iniciativas das escolas, no sentido de agilizar as melhorias do ensino, segundo suas realidades.

CAPÍTULO II - Metodologia

O capítulo dois deste estudo tem como objetivo apresentar a metodologia e as opções metodológicas utilizadas na abordagem empírica.

A expressão metodologia de investigação é utilizada "(…) para referir a forma como alguém responde a questões de investigação. A metodologia inclui, não só as técnicas de recolha de dados, como também o desenho de investigação, o enquadramento, os assuntos, a elaboração de relatórios, entre outros" (Hudson et Ozanne, 1988, p.508).

Numa investigação há uma série de opções metodológicas a fazer ou de que forma foram feitas e que se relacionam com o problema que se pretende estudar, com os objetivos da própria investigação e com a questão de partida. As escolhas que se fazem a nível metodológico estão ligadas ao problema em estudo e às questões que ele suscita. Qualquer investigador sabe que, concomitantemente às escolhas que o mesmo tem de efetuar, deve ter cuidados de "autenticidade, de curiosidade e de rigor metodológico" (Quivy e Campenhoudt, 2008, p. 18). A nossa intenção é analisar um fenómeno real, num determinado tempo e contexto, para percebermos como as lideranças entendem o seu papel e o dos outros nesta relação e, ainda, identificar e aprofundar como se constrói esta relação na instituição escolhida para o efeito, compreendendo o como e o porquê de algumas (in)consistências. Para o paradigma qualitativo a realidade é múltipla, intangível e holística e, geralmente usam-se amostras pequenas e estatisticamente não representativas. Nesta abordagem, os dados são recolhidos sendo o investigador um dos principais instrumentos e, a compreensão do mundo subjetivo da experiência humana a sua principal preocupação (Cohen, Manion & Morrison, 1990). Importa que a narração dos dados relativos a pessoas, locais e conversas seja minuciosa e que o processo de investigação seja destacado. Neste sentido, consideramos, pois, pertinente, relativamente ao problema e às questões de investigação que formulámos, seguir como acabámos de referir, uma abordagem qualitativa. Na nossa investigação qualitativa utilizaremos uma abordagem multimetodológica, sendo a entrevista semiestruturada e os inquéritos por questionário as técnicas de recolha de dados escolhidas para o efeito.

Um estudo sobre uma temática tão abrangente como a legislação aplicada a educação, tem forçosamente que ser enquadrado, dada a vasta extensão da temática em estudo. Assim, pretende-se delimitar o objeto de estudo a educação pública no Brasil e em Portugal, mais especificamente pertinente a gestão escolar, à ação dos diretores e compreender como recebem e interpretam as leis.

Este capítulo será dividido em três subcapítulos. Num primeiro será apresentado o tipo de estudo a realizar, seguido pela definição das técnicas de recolha de dados e a forma como estes serão analisados.

2.1 Tipo de estudo

O desenho metodológico de um trabalho de pesquisa é um desafio importante e deve, essencialmente, apresentar uma coerência entre os seus elementos. Podemos afirmar que "(…) uma pesquisa em ciências sociais não é uma sucessão de métodos e técnicas estereotipadas que basta apresentarmos numa ordem imutável (...) o trabalho é construído por muitos exemplos reais. Alguns deles serão usados várias vezes, a fim de tornar clara a coerência geral de uma pesquisa" (Quivy e Campenhoudt, 2005, p. 20).

O estudo previamente apresentado nesta dissertação, contempla duas vertentes, um Estudo do tipo Quantitativo e um Estudo do tipo Qualitativo. De acordo com os objetivos traçados para o desenvolvimento deste estudo, foi considerada adequada uma abordagem através de uma metodologia mista. Foram utilizados elementos de natureza quantitativa, retirados dos questionários aplicados aos professores, e elementos qualitativos que foram o resultado da análise das entrevistas ao Diretores de Escolas.

A escolha do método qualitativo se justifica pelo fato de possibilitar que o pesquisador recolha elementos acerca do fenómeno que nem sempre estão explícitos entre os sujeitos. "O método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo, na medida que não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema. Não pretende numerar ou medir unidade ou categorias homogêneas" (Creswell, 2010, p. 79).

Creswell (2010) explica que em uma pesquisa de natureza qualitativa, o ideal é possuir algumas características, que são:

• Coletar os dados no ambiente em que os indivíduos vivenciaram o evento estudado;

• O pesquisador coletar os dados pessoalmente;

• Compreender o significado que cada indivíduo participante da coleta atribui a este processo;

• Compreender que o que foi originalmente pensado pode sofrer mudanças no decorrer da pesquisa, especialmente a partir da coleta de dados;

• Ter uma visão interpretativa quanto ao que se vê, ouve ou entende.

Assim será apresentada na sequência desta dissertação, a perspectiva de Gestores e Professores sobre as características e desafios da gestão educacional de Portugal e do Brasil de acordo com a legislação vigente.

2.2 Instrumentos de recolha de dados

De acordo com Robert K. Yin (2001), podemos fazer uma recolha de dados partindo de seis formas de pesquisa diferentes: a pesquisa documental, os registos de arquivo, as entrevistas, a observação direta, a observação participante e os artefactos físicos. O autor também apresenta três princípios fundamentais:

a) várias fontes de evidências, ou seja, evidências provenientes de duas ou mais fontes, mas que convergem em relação ao mesmo conjunto de fatos ou descobertas;

b) um banco de dados para o estudo de caso, isto é, uma reunião formal de evidências distintas a partir do relatório final do estudo de caso;

c) um encadeamento de evidências, isto é, ligações explícitas entre as questões feitas, os dados coletados e as conclusões a que se chegou.

(Yin, 2001, p.105)

Os trabalhos de pesquisa em ciências sociais apresentam dois tipos de observação. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005, p.164), a observação direta "(…) é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados". Já na observação indireta, "(…) o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada. Ao responder às perguntas, o sujeito intervém na produção da informação. Esta não é recolhida diretamente, sendo, portanto, menos objetiva (...) Na observação indireta, o instrumento de observação é um questionário ou um guião de entrevista" (Quivy e Campenhoudt, 2005, p.164).

É o que se denomina Metodologia de Investigação Sociológica, ou seja, questionar aparentes evidências e submuter as verificações para tirar possíveis conclusões, sabedores que nada é definitivo já que o conhecimento evolui.

Os instrumentos para a recolha de dados neste trabalho foram o questionário fechado e a entrevista semiestruturada, ambos elaborados pela pesquisadora. De acordo, ainda, com Marconi e Lakatos (2007), a forma como os dados são coletados interfere diretamente no andamento de pesquisadas descritivas com abordagem qualitativa, já que o "pesquisador vai a campo buscando compreender fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes" (Creswell, 2010, p. 36).

De acordo com Marconi e Lakatos (2007, p. 98) "o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas".

Nesta pesquisa, a intenção do questionário foi obter informações sociodemográficas a respeito dos Professores e Gestores, tais como: idade, formação, tempo de atuação na educação, etc.

No tocante à entrevista, Marconi e Lakatos (2007, p. 198) dizem que ela "tem como objetivo descobrir se as pessoas que estão de posse da informação são capazes de compreendê-las". Serão realizadas entrevistas semiabertas, nas quais as perguntas são iguais para todos participantes, seja do Brasil ou de Portugal; permitindo a comparação entre as respostas e havendo a liberdade para que sejam respondidas em ordem diferente, além de ser possível acrescentar comentários ou mesmo fatos despercebidos pelo pesquisador, mas que se mostrem relevantes.

Tendo em vista a atual situação pandémica que assola o planeta, os procedimentos de coleta dos dados aconteceram através de meios telemáticos. Assim, os questionários foram elaborados e enviados aos participantes através do *Google Forms@*. E as entrevistas foram realizadas via plataforma Teams com interação on-line em tempo real. Com o consentimento dos sujeitos, elas foram gravadas e transcritas para depois serem analisadas.

2.3 Caracterização da Amostra

Obtivemos como amostra final da pesquisa o quantitativo de 50 profissionais que trabalham em escolas, dos quais três são Gestores, dois são Gestores Portugueses e um Gestor Brasileiro, são 32 Professores Portugueses e 15 Professores Brasileiros. A todos os participantes foi aplicado um questionário fechado disponibilizado através do *Google Forms@*, e realizada entrevista semiestruturada de forma on-line por meio do *Google Meet@*.

Quadro 1: Amostra estratificada

Gestor de Portugal	Gestor do Brasil	Professores de Portugal	Professores do Brasil
2	1	32	15

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Importante destacar que não houve predileções ou exclusões de participantes em função de aspectos como gênero, faixa etária, formação acadêmica ou tempo de atuação profissional, pois entendemos que tais caracterizações seriam neutras com relação ao objetivo de identificar a percepção de Professores e Gestores acerca da gestão democrática e participativa na escola em que trabalham. Conforme informado no termo de consentimento, esta pesquisa assegurou a todos participantes a manutenção do sigilo de suas identificações. Desta forma, ao longo da apresentação dos resultados, sempre que foi preciso individualizar os respondentes, eles foram identificados como Gestor P1, Gestor P2, Gestor B1.

2.3.1 Entrevista

Num estudo empírico, uma das técnicas mais usadas na recolha de dados sobre um determinado tema científico é a entrevista. A entrevista permite aos investigadores recolher informação de cariz subjetivo, permitindo-lhes perceber quais os valores e as opiniões dos indivíduos entrevistados. Implica uma interação entre investigador e entrevistado e as questões colocadas podem ser do tipo abertas, fechadas ou um misto das duas.

A entrevista representa um instrumento essencial de recolha de informações, ao nível de uma perspectiva e metodologia qualitativa. O processo de recolha de informações baseia-se sobretudo na utilização de formas verbais, partindo do pressuposto de que quanto:

- mais alargada for a liberdade e a capacidade de iniciativa dos intervenientes;

- maior for a sua extensão temporal;

- e quanto mais vezes ela se repetir,

- mais profunda e mais rica serão as informações recolhidas.

A entrevista representa um dos processos mais directos de encontrar informações relativas a uma determinada investigação. Podemos distinguir três tipos de entrevistas:

- a entrevista em conversa informal na qual as questões surgem num contexto imediato e são feitas no decorrer normal dos acontecimentos;

- a entrevista padrão, que inclui temas e questões especificados previamente, num esquema geral, no qual o entrevistador se deve basear para elaborar o enunciado e a sequência das perguntas no decorrer da entrevista;

- a entrevista estandardizada de final aberto, em que as questões estão elaboradas, segundo um formato de final fechado e a sua sequência previamente determinada;

- a entrevista fechada ou de resposta fixa, em que as questões e as respostas não se podem alterar, devendo o entrevistado escolher uma entre duas ou mais alternativas de opção.

Optámos deliberadamente por entrevistas não formais, a que se referem Cohen e Manion (1990), em que o entrevistado é livre de modificar a sequência das perguntas explicá-las e ampliá-las, transformando-a numa entrevista informal.

Para Afonso (2005, p.97) "… a entrevista consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou por intermédio do telefone". No nosso caso, a entrevista ocorreu telepresencialmente, por meio da plataforma Teams, devido à atual situação pandêmica que aflige o mundo.

Todo este processo implica que, antes mesmo da entrevista se realizar, sejam necessários determinados cuidados na preparação da mesma. Devemos ter sempre em mente qual o nosso objetivo e, a partir daí, selecionarmos com cuidado o entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema a abordar. Outros pontos essenciais são: percebermos qual a melhor data para a realização da entrevista, garantirmos ao sujeito o sigilo das suas confidências e da sua identidade e, para terminar, a elaboração cuidada do guião da entrevista (Lakatos & Marconi, 1996), que deve conter questões claras, contextualizadas e imparciais. O entrevistador tem, assim, a responsabilidade de encaminhar a discussão para o tema que lhe interessa, fazendo perguntas adicionais, para esclarecer questões ou guiar o entrevistado de novo para o tema, sempre que considere oportuno. A entrevista deve realizar-se num contexto semelhante ao de uma conversa informal, com um sentido lógico para o entrevistado, a fim de se obter uma narrativa natural. Segundo Paton (2002) (citado por Coutinho, 2014, p.141) existem três tipos de entrevistas, "da menos estruturada à mais estruturada". No nosso estudo optaremos por uma entrevista semiestruturada em que serão colocadas ao entrevistado questões abertas que vão sendo exploradas de acordo com as suas respostas. Este tipo de entrevista permite uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos devido à elasticidade da sua duração, bem como, uma interação entre entrevistadores e entrevistados, que favorece respostas sinceras e que juntamente com a maior liberdade que os entrevistados gozam pode fazer despontar questões imprevistas e de grande utilidade na investigação. Porém, existem também alguns inconvenientes no uso deste tipo de entrevista, como por exemplo: o entrevistador poder ter escassez de recursos financeiros e/ ou de tempo, ou então, existir no entrevistado inseguranças em relação ao seu anonimato, fazendo com que por vezes este conserve para si informações relevantes. As entrevistas que realizámos tiveram por base um guião composto por dez questões abertas, relacionadas com o tema a investigar, incidindo sobre os conteúdos associados às alterações mais significativas das leis aplicadas à educação, as ações que o Diretor implementa para fomentar a prática efetiva da aplicação destas e o que poderia ser feito para melhorar.

Procedimento

Segundo Haguette (1997) citado em Boni & Quaresma (2005, p. 72), a entrevista é um "processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado", neste estudo teve como objetivo principal, perceber a visão do gestor no que concerne as características e os desafios da gestão escolar de acordo com as leis aplicadas à educação, assim como suas mais relevantes alterações, da mesma forma de como ele recebe e interpreta tais modificações e se estas modificações condizem com a realidade atual da escola.

Para esse fim, preparou-se a entrevista seguindo as etapas referenciadas por Lakatos (1996) citado em Boni & Quaresma (2005, p. 72), que se definem por: realização de uma planificação da entrevista que deve ter em vista o objetivo a ser alcançado; a escolha dos entrevistados, que neste caso foram os diretores de escolas/agrupamentos de escolas de Portugal e do Brasil; a disponibilidade dos diretores para a entrevista, tendo em vista a atual situação pandêmica que aflige o planeta. As questões delineadas no Guião de Entrevista (Apêndice I), tiveram uma incidência sobre o gestor recebe e interpreta as mais relevantes mudanças legislativas e o impacto destas alterações na dinâmica da escola e quais as mudanças é possível prever em relação à aplicabilidade destas leis na educação. Na elaboração do Guião de Entrevista, teve-se o cuidado para não elaborar perguntas absurdas, arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas (Boni & Quaresma, 2005, p. 72). A nível do tipo de entrevista utilizada no estudo, esta enquadrou-se nas entrevistas denominadas por semi-estruturadas, onde se seguiram "um conjunto de questões previamente definidas", num "contexto muito semelhante ao de uma conversa informal". Este tipo de entrevista também permitiu que o investigador conduzisse a discussão para o assunto que o interessa, fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha "fugido" ao tema ou tenha dificuldades com ele (Boni & Quaresma, 2005, p. 75), de modo a ir de encontro aos objetivos alcançados.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas nos meses de fevereiro e março de 2021 e desenrolaram-se em ambiente digital, de forma telepresencial, por meio da plataforma Teams. Era importante para nós que o discurso dos vários entrevistados fluísse livremente e de forma natural sobre as suas visões e compreensão dos itens abordados, pelo que foi explicado que não existiam respostas certas nem erradas, de modo a conseguirmos o máximo de franqueza possível por parte dos mesmos. Elaborou-se um guião de questões (Apêndice 1) que foram sendo colocadas no desenrolar da conversa, não obedecendo necessariamente à ordem do guião, mas sim à oportunidade e pertinência das mesmas. Para a construção do guião da entrevista tivemos em conta a nossa questão problema e os objetivos específicos da investigação, para além de termos realizado uma atenta pesquisa sobre estudos realizados na mesma área de investigação que a nossa. Previamente, contactámos cada entrevistado, via email, no sentido de pedirmos a sua colaboração no estudo, tendo todos sem exceção, aceitado prontamente, simplificando a tarefa e o desenrolar do trabalho. Aquando da realização das entrevistas individuais a investigadora teve a preocupação de apresentar claramente os objetivos da entrevista e ainda, garantir a cada entrevistado a confidencialidade das suas respostas, solicitando ainda, a cada participante, a autorização para gravação das entrevistas para, futuramente, proceder à transcrição das mesmas.

Após a transcrição das entrevistas, efetuaram-se as etapas que caracterizam a análise de conteúdo: definição dos objetivos e do quadro de referência teórico; constituição de um corpus; definição de categorias; definição de unidades de análise; e por fim, interpretação dos resultados obtidos. Segundo Silva et al (2005, p. 76), na fase da "necessidade de decompor o discurso para análise e posterior reconstrução do significado", é de "extrema importância o conhecimento por

parte do pesquisador da realidade estudada e uma sensibilidade para captar as nuances das quais estão carregados os discursos, seja nas expressões, contradições, pausas ou repetições, além do próprio conceito que exteriorizam". Na fase interpretativa do estudo, tentou-se compreender o "fenómeno" estudado, através da recuperação dos "pressupostos teóricos constantes sobre o fenómeno pesquisado, podendo haver intenção de realizar generalizações neste estudo, a partir do conteúdo analisado, Moreira et al (2005, p. 111) refere que seria a "antítese deste caminhar metodológico" e que o "se pretende neste momento é encontrar "insights" gerais", retirados dos pensamentos individuais dos sujeitos inquiridos, que podem como um todos como um todo pertencer a vários outros indivíduos. Para isso e segundo o mesmo autor, foi necessária uma releitura por parte do investigador das participações individuais, para "determinar que aspetos das estruturas individuais manifestam uma verdade geral e quais não o fazem", com o intuito de identificar as particularidades de cada entrevistado e da sua visão sobre a sua realidade.

2.3.2 Questionário

Não existe um único modelo para se construir um questionário. De acordo com Afonso (2005, p.102) "… os questionários consistem em conjuntos de questões escritas a que se responde também por escrito". Na construção de um questionário existem algumas recomendações a ter em conta, assim, é necessário ser cuidadoso na forma como se apresenta o questionário e como se formulam as questões, evitando questões irrelevantes, dúbias, insensíveis, com uma estrutura demasiado confusa e complexa, ou ainda questões demasiado longas. As habilitações do público-alvo a quem este vai ser aplicado são também um fator importante a considerar, devendo o investigador ser cuidadoso na linguagem que vai usar. Quivy e Campenhoudt (2008, p.205) dizem-nos que "(…) antes de o utilizar sistematicamente, de modo a assegurar-se que o seu grau de adequação e precisão é suficiente" o instrumento deve ser previamente testado. As vantagens da aplicação dos inquéritos por questionário são várias, sendo a mais evidente o elevado número de pessoas que conseguem alcançar num determinado período de tempo. Pode também abranger uma área geográfica mais ampla, se for esse o intuito da investigação ou então, o facto do inquirido poder escolher o momento que mais lhe convém para responder é também uma vantagem. Além disso, é barato e à partida, garante o anonimato. Todavia, existem inconvenientes na aplicação deste tipo de instrumento, é que ao contrário do que acontece com as entrevistas, os questionários têm um baixo índice de devolução e não são possíveis de utilizar no caso de pessoas iletradas. Corremos ainda o risco dos respondentes procurarem dar a resposta em grupo. O questionário permitiu-nos obter respostas precisas, de forma sistemática e no próprio terreno de estudo, acerca do conhecimento das leis, mais relevantes, pertinentes à educação. A opção por este tipo de recolha de informação permite uma visão particular e aprofundada da realidade ao mesmo tempo que tenta captar a reflexão das pessoas.

Para a captura das informações do inquérito foram utilizadas as redes sociais, devido à atual situação pandêmica, como já mencionado anteriormente, como forma de obtenção das respostas, o inquérito foi feito por meio do *Google Forms@*., que permite a recolha de informações de maneira eletrônica.

Procedimentos

Numa fase inicial foram analisados vários questionários que serviriam de base de trabalho para a construção do nosso questionário. Todavia, por força do ajustamento à temática do estudo, a necessidade de introduzir significativas alterações acabou por conduzir à construção de um

questionário original. As questões colocadas aos nossos inquiridos estavam intimamente relacionadas com os objetivos do nosso estudo e, tinham como base o quadro teórico de referência.

Os nossos questionários dirigidos aos professores de Portugal e do Brasil, foram apresentados através de uma nota introdutória, a qual explicava a finalidade a que se destinava e em que era apontada a instituição que apoiava o projeto de investigação. Ao mesmo tempo, foram apresentadas instruções de preenchimento de modo a facilitar as respostas. Os nossos questionários apresentavam itens de escolha múltipla (1- Discordo totalmente/ 2 - Discordo/ 3- Concordo parcialmente/ 4- Concordo / 5- Concordo totalmente; 1-Conheço totalmente/ 2- Conheço / 3- Desconheço / 4- Desconheço totalmente). Visávamos deste modo medir o grau de intensidade das respostas dos professores de Portugal e do Brasil, relativamente às questões a investigar. Este tipo de questão, de resposta relativamente simples, permitia que o participante se concentrasse no problema em estudo e facilitava também o trabalho de tabulação (Pardal & Lopes, 2011). A divulgação dos questionários aos professores realizou-se no final de maio de 2021 e a recolha concluiu-se nos últimos dias de agosto de 2021. Os inquéritos foram feitos por meio do "*Google Forms@*" que possibilita atingir um grande número de pessoas de diversas localizações geográficas, como Portugal e Brasil; permite, também, o anonimato das respostas e além disso, permite que as pessoas o respondam no momento que lhes pareça mais apropriado.

Os inquéritos foram divulgados por meio das redes sociais em meados do mês de junho. Foram feitos dois inquéritos diferentes para Portugal e para o Brasil, pois as perguntas envolviam conhecimento sobre as leis aplicadas à educação de cada país, então, é óbvio que as leis referentes à educação em Portugal são diferentes das leis brasileiras. E uma das averiguações a serem analisadas com as respostas dadas é se os professores, seja de Portugal ou do Brasil, tinham conhecimento das leis e das principais alterações inerente à educação.

Foram respondidos 32 inquéritos válidos em Portugal e 15 no Brasil (um número aquém do esperado). O questionário dos Professores portugueses e brasileiros possibilitou nos uma comparação de informação e uma análise de convergências e de divergências entre ambos. Os questionários aplicados recolheram informação variada como a identificação (idade, tempo de serviço como professor, nível de ensino que leciona) (Ketele & Roegiers, 1999) e permitiu-nos conhecer as opiniões dos inquiridos num curto espaço de tempo.

2.4 Análise de dados

Mediante os instrumentos de recolha de dados selecionados para este estudo a desenvolver no âmbito da dissertação em Gestão e Administração de Escolas, são propostos dois tipos de análise de dados, a análise de conteúdo e a análise estatística.

Estas duas formas de análise de dados estão presentes neste estudo. Para Quivy e Campenhoudt (2005), a Análise Estatística é adequada "(…) a todas as investigações orientadas para o estudo das correlações entre fenómenos suscetíveis de serem expressos por variáveis quantitativas" (Quivy e Campenhoudt, 2005, p.223). Neste contexto, serão analisados os dados obtidos através dos Inquéritos por questionário realizados com os professores.

A Análise de Conteúdo foi o método selecionado para o tratamento da informação obtida através das entrevistas semiestruturadas, a realizar com os Diretores de Agrupamentos de Escolas, de Portugal e Diretores de Escolas do Brasil. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), a importância da Análise de Conteúdo na investigação social "(…) é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunho que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade" (Quivy e Campenhoudt, 2005, p.227).

A análise dos dados recolhidos deve ter como principal objetivo "… tornar as descobertas fáceis e claras de entender e fornecer informações extensivas e abrangentes de maneira sucinta e eficaz" (Kumar, 2011, p.258). Tendo como foco principal a legislação aplicada à educação.

Com relação às entrevistas, os dados obtidos desta forma foram tratados conforme as premissas da análise de conteúdo (Bardin, 1997), que propõe a análise das informações coletadas a partir de um conjunto de técnicas para organizar, agrupar e apresentar. Assim, as respostas dos diferentes sujeitos (Gestores e Professores) foram separas em grupos chamados de categorias, sempre estabelecendo relação com os conceitos das teorias apresentadas no enquadramento teórico.

CAPÍTULO III – Apresentação e análise de dados

Após coletados, os dados obtidos nesta pesquisa foram organizados e analisados de formas distintas, sendo que tal escolha se fundamentou no papel das informações para a construção dos resultados e para o alcance dos objetivos propostos que conduziram a pesquisa.

A pesquisa de campo iniciou-se com a preparação e escolha das questões que seriam colocadas para os pesquisados. Com base na revisão bibliográfica e buscando uma consonância entre uma e outra parte do trabalho, passou a elaboração das perguntas. No desenvolvimento do trabalho a participação dos entrevistados foi muito valiosa.

As informações oriundas do questionário foram segmentadas de acordo com as questões fechadas e apresentadas na caracterização dos entrevistados. Assim, os dados deste procedimento de coleta auxiliaram no entendimento geral sobre quem são os Gestores e os Professores participantes desta pesquisa e a relação deles com a escola em foco.

Neste capítulo estão presentes duas etapas, uma primeira com a análise dos dados qualitativos retirados das entrevistas semiestruturadas aos diretores de escolas e uma segunda etapa com a análise dos dados quantitativos e qualitativos recolhidos dos questionários aplicados aos professores.

3.1 Análise dos Dados Qualitativos

A análise dos dados qualitativos recolhidos das entrevistas semiestruturadas, aos diretores de escolas do Brasil e de Portugal, terá por base a questão de investigação apresentada no primeiro capítulo. Com o intuito de responder a esta questão, foram formulados objetivos que deram origem a um guião de entrevista e às questões colocadas. Para a concretização da análise do conteúdo das entrevistas, por se tratar de um questionário semiestruturado, conforme Bardin (1997) será utilizada a técnica de análise de conteúdo. A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações que visa obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição do conteúdo das respostas abertas, de forma a permitir a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção destas respostas efetuando, dessa forma, uma análise diferenciada para as variáveis em estudo, com a apresentação dos consensos entre as várias respostas, as discordâncias e as citações mais relevantes.

3.1.1 Formação acadêmica, motivação e atribuições dos diretores

Antes de ser diretor é necessário ser professor

Partiu-se do princípio de que a formação acadêmica do diretor é fator determinante na perceção do seu trabalho e em relação estes foram unanimes em responder que antes de serem diretores foram professores e conhecem a realidade enfrentada pelo professor.

Relativamente à formação do diretor é particularmente importante a questão da formação de qualificação para o cargo e também a formação contínua. Como já sabemos há países que têm modelos uniformizados de acesso ao cargo, através de qualificação e concurso, que incluem um determinado modelo de formação e outros têm um modelo mais flexível ao sabor da autonomia das instituições. Já a formação contínua tende a ser menos estruturada. Em países onde não é considerada necessária a obtenção de uma formação especializada, como por exemplo no Brasil, para exercer o cargo de diretor de escola, na instituição federal, não é necessário ter um curso de gestão, a obrigatoriedade se restringe em ser professor da instituição.

Em Portugal, a legislação que define os requisitos para a candidatura ao cargo de diretor é bastante genérica. Até 2012, era possível aceder ao cargo de diretor sem qualquer formação especializada. Era suficiente que o candidato, além de ser professor do quadro da escola a que se candidatava e de ter cinco anos de serviço, possuísse "experiência correspondente a um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão" (alínea b), n.º 3, art.º 19 do decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio). [1]

A partir do decreto-lei n.º137/2012, de 2 de julho, a experiência no exercício de cargos de administração e gestão apenas substitui a formação especializada se não houver candidatos que possuam essa formação especializada (artº 31, n.º 5).

Todos os gestores entrevistados destacaram a importância de ser professor, no sentido de conhecer os desafios e as características do agrupamento/escola que pertence, seja em Portugal ou no Brasil; diferentemente de uma corrente que admitia que o gestor/diretor poderia ser uma pessoa indicada ou gestor empresarial e que não conhece o chão da sala.

Motivação para se tornar diretor

Dentre os principais motivacionais pode-se destacar o desafio em poder contribuir com a educação, seja em Portugal ou no Brasil.

O desafio em oferecer uma escola pública de qualidade e preocupada com a formação de crianças, jovens e adultos é o que move os entrevistados.

Processo de candidatura para gestor escolar

Aqui temos 3 casos distintos; no primeiro a diretora do Agrupamento Sebastião da Gama, localizado na cidade de Setúbal, em Portugal, já participava de órgãos colegiados e então foi galgando o cargo máximo de direção.

[1] De acordo com o consagrado no ponto 3 do artº 19 do decreto-lei n.º 115-A/98, "Os candidatos a presidente do conselho executivo ou a director são obrigatoriamente docentes dos quadros de nomeação definitiva, em exercício de funções na escola, com pelo menos cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar." Contudo, no n.º seguinte do mesmo artigo esclarece-se que se entende como equivalente a qualificação para o exercício de funções de administração e gestão o possuir "experiência correspondente a um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão escolar." (ponto 4, alínea b)

No segundo caso, a diretora do Agrupamento Poeta Joaquim Serra, localizado em Montijo – Portugal, era assistente de direção até que a diretora anterior se retirasse do cargo, por vontade própria e ela então se candidatou ao cargo e foi eleita pelos pares.

No caso do Brasil, na Escola de Educação Básica (ESEBA), localizada no município de Uberlândia, Minas Gerais, o diretor foi escolhido para se assumir o cargo de gestor e então lançou sua candidatura em chapa única.

Tempo na função de gestor

No primeiro caso temos a diretora mais antiga, que iniciou suas funções como presidente do conselho executivo em maio de 1998. No segundo caso, a diretora mais nova no cargo de direção que assumiu a direção no ano de 2019, embora já havia sido subdiretora durante muitos anos (8). No terceiro caso, o diretor que cumpriu o seu mandato de quatro anos (16/01/2016 e 15/01/2020) e não se reelegeu.

Atribuições acerca do cargo de gestor escolar

São muito amplas, o Decreto-Lei n.º 137/2012 [2] de enquadramento define: Área financeira, administrativa e pedagógica são as três principais áreas de intervenção, muito complexas e tem nos últimos anos tem havido muitas modificações legais, principalmente administrativa e financeira, na questão da contabilidade e prestação de contas. A parte pedagógica fica relegada para segundo plano, sobretudo devido as constantes mudanças das orientações legais.

Da análise das respostas a esta questão, verificamos que os diretores são "massacrados" pela questão administrativa não podendo dar a atenção desejada e necessária a várias questões pedagógicas.[3]
O profissional docente, bombardeado pelos mais diferentes tipos de informação, precisa evidentemente, selecionar, peneirar toda essa mixórdia de conceitos. A legislação educacional vem também ajudar nesta tarefa. Com sensatez e estudo, o plano legislativo serve de base para que se arregimente e organize o insumo necessário para o trabalho do professor.

Para Oliveira (2010), as demandas atuais impostas a escola, principalmente aos diretores das escolas, os conduz a cumprirem quase que exclusivamente tarefas administrativas. Com isso, deixam de exercer as demandas exigidas pela sociedade que os cerca, o que ocasiona uma interpretação incorreta de sua atuação enquanto diretor e dificulta a probabilidade de criação de um espaço para politizar e não só administrar o trabalho. Ainda segunda a autora, a sobrecarga desse trabalho dos diretores tem resumido suas atividades a um trabalho mais técnico, tendo em vista as inúmeras demandas ligadas ao âmbito administrativo que precisam dar conta. Assim,

[2] Art. 18.º - O diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.
[3] Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acabe se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado. Esta é a primeira contradição. A segunda, advém do fato de que, por um lado, ele deve deter uma competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos da escola, mas, por outro, sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola tornam numa quimera a utilização dos belos métodos e técnicas adquiridos (pelo (16) menos supostamente) em sua formação de administrador escola, já que o problema da escola pública no país não é, na verdade, o da administração de recursos, mas o da falta de recursos. (Paro,15,2016)

essa intensificação dos encargos administrativos reflete-se nas atividades que são exigidas pela rotina da própria escola, mas que não são correspondidas nas condições materiais da escola, por exemplo.

Desse modo, os diretores sentem-se, na maioria das vezes, inseguros, também não têm tempo e nem preparo para certas tomadas de decisões e muitas vezes temem em serem taxados de autoritários, já que

> [...] aumentaram as exigências de que o diretor conseguisse fazer render os recursos recebidos pela escola, ou mesmo os multiplicasse buscando contribuições junto à comunidade e às empresas ou, ainda, procurando soluções criativas para burlar os orçamentos e melhor redistribuí-los segundo as necessidades específicas [...]. As tarefas administrativas [...] vêm absorvendo quase todo o tempo do diretor, esvaziando de conteúdo crítico e analítico suas atitudes, reduzindo-o à função de gerente, de controlador de força de trabalho e de administrador de recursos escassos. (Oliveira, 2010, p. 140-142).

Tal quadro configura, portanto, a sobrecarga da tarefa do diretor e, consequentemente, a ênfase nas atividades administrativas em detrimento das outras dimensões que permeiam o campo escolar, como a esfera pedagógica, por exemplo. Isso porque sobra pouco tempo, quando sobra, para dar conta dessas questões importantes e que também fazem parte da agenda do diretor.

3.1.2 Sistemática de receção e interpretação das leis aplicáveis

Segundo Dr. Gestor B1 (dia 15/03/2021), no Brasil o contato e a interpretação das leis relacionadas à educação, entendidas como políticas públicas emanadas do Estado/legislativo, são sempre associados às questões pedagógicas e administrativas, previamente apresentadas e de forma dialética, sendo função do gestor seu pleno conhecimento e entendimento, com o objetivo de utilizá-las em muitas situações e em prol do avanço do projeto pedagógico em curso.

Neste sentido, cabe ao gestor acompanhar as políticas públicas relacionadas à educação e vislumbrar os possíveis rebatimentos da aplicação de tais instrumentos legais e normativos na escola.

Vale ressaltar que o gestor, para além das políticas públicas da educação, também deve conhecer outros instrumentos judiciais, pois deles fará uso no trato com as questões escolares, na apresentação de defesas e apresentação de relatórios oriundos de instâncias da sociedade, da comunidade escolar e jurídicas superiores, com Ministério Público e Tribunais.

Já em Portugal, conforme o Gestor P1, durante a entrevista (dia 26/02/2021) nos relata que as prescrições jurídicas normativas são enviadas pelo ministério, e portanto elas chegam diretamente por meio do e-mail oficial institucional, além disso, quando há alguma dúvida em relação a interpretação ela recorre a partilha com os colegas, diretores das outras escolas a interpretar em conjunto, a trabalhar colaborativamente no sentido de interpretar o sentido de questionar o próprio ministério sobre “O que é que se pretende com determinada orientação?” “O que é que se quer com determinada norma?” “Qual é o âmbito de aplicação que, às vezes, é geral então estas posições transitórias e as sessões são tantas que, às vezes, temos dificuldade em situar e, portanto, saber exatamente “o que é que se pretende?” pois, temos de dizer a verdade, próprio

ministério, às vezes, ele próprio passado algum tempo envia um esclarecimento relativamente a uma determinada norma.

Também o Gestor P2 disse, durante a entrevista realizada dia 09/03/2021, que recebe as informações da estrutura mais próxima da dos agrupamentos e das escolas não agrupadas os diretores é direção-geral dos estabelecimentos escolares que se organiza por áreas e regra tudo aquilo que é mais da dinâmica e as ações são emanadas pela direção-geral dos estabelecimentos escolares da nossa área, mas no que diz respeito à recursos humanos também trabalha diretamente com Ministério (DGAE); Nós recebemos via e-mail, como é óbvio, E agora quando é alguma situação mais complexa a DIGEST fala connosco. Mas antes da pandemia o Secretário de Estado convocava os diretores para fazer reuniões, por zonas. Este secretário de estado atual tem esta prática de reunir com os diretores.

3.1.3 Relação ao que o gestor acredita que faz e o que deveria fazer ou ser feito.

No caso do Gestor B1, que ficou na gestão da escola 4 anos (16/01/2016 e 15/01/2020), acredita que o trabalho como gestor foi o de, em poucas palavras, dar continuidade a um projeto de escola pública federal, laica, gratuita, de qualidade e socialmente referendada, administrando o cotidiano escolar e a sala de aula como possibilidade do encontro entre diferentes (estudantes, docentes, técnicos, gestores, famílias, sociedade e mundo) na perspetiva da construção de saberes e na sua ressignificação, na medida em que a escolarização dos/das estudantes acontecia, sempre ligadas às famílias e à sociedade, na perspetiva de uma formação relacional, quer seja, para além dos muros da escola.

A Diretora do Agrupamento Poeta Joaquim se autointitula “A Diretora do COVID-19”, pois assumiu o cargo no início da pandemia e até o momento o que fez foi gerir os acontecimentos que norteiam todos os reflexos da pandemia, principalmente no que diz respeito a aulas online, ensino à distância e equipamentos informáticos, pois a escola teve que se reinventar, novas terminologias, etc..

Começar a pensar na questão flexibilidade curricular, quando explodiu a pandemia e então os caminhos foram outros.

3.1.4 Quais mudanças prevê?

O Gestor B1 declara que em função do encerramento da sua gestão, acredita que cabe a atual gestão implementar suas propostas a partir do plano apresentado. Neste sentido, ressalta a necessidade de continuar defendo a escola como pública e de qualidade, apesar de existirem muitas contradições no interior de sua existência, por parte de seu mantenedor, no caso, o governo federal.

Para o Gestor P1 nos últimos 2 ou 3 anos, sobretudo com o decreto de 54 e 55 da autonomia e flexibilidade curricular e da inclusão, são 2 decretos paralelos e complementares, há um conjunto de aprendizagens essenciais para cada uma das disciplinas em que os professores podem adaptar, de forma mais concreta, a realidade do seu agrupamento, que permite uma visão mais contextualizada de cada escola; um olhar diferenciado e preparar o aluno para o perfil do aluno a

saída da escolaridade obrigatória que define um conjunto de competências, que qualquer cidadão deve ter no século XXI, que permite a escola mais do que, cada disciplina, olhar de forma fechada para si, trabalhar competências transversais a toda as áreas, permite olhar o aluno de uma forma global, um trabalho mais colaborativo e sobretudo olhar o aluno como um cidadão que pensa, mais crítico, mais criativo, mais interventivo na sociedade, um cidadão mais participativo, olhar para o aluno de forma mais global, incentivando a participação, de forma mais concreta, e prepará-lo para uma sociedade incerta, para uma profissão que ainda não sabemos quais são, que ainda vão aparecer; para um futuro incerto, isto significa ter que trabalhar competências transversais, onde as disciplinas não podem estar mais partilhadas como estavam, tem que trabalhar projetos globais, juntar várias disciplinas; dar ao aluno a visão que o mundo não é separado por disciplina, o mundo é global.

Este currículo desfragmentado traz implícitos conhecimentos para o aluno a saída da escolaridade obrigatória. Neste currículo os conhecimentos devem ser inferidos a partir de outros conhecimentos apresentados em sala de aula.

O Gestor P2 salienta a questão da reforma dos professores, que ressalta ter um corpo docente envelhecido e tem dificuldades no que diz respeito ao manuseio de ferramentas digitais e que a entrada de novos professores é muito mínima; e diante deste quadro, nos próximos anos, há a probabilidade de se exigir a demanda de professores mais jovens, será algo que vai desafiar as escolas, no entanto ela vê como um aspeto positivo, que deve trazer mais valia, entretanto vai transtornar as dinâmicas instituídas, segundo palavras dela: “é bom ter sangue novo”.

3.1.5 As alterações mais expressivas nas funções da gestão escolar e nas políticas de educação

O Gestor B1 acredita que toda política pública é um instrumento construído com vista a melhorar a forma pela qual a sociedade se organiza e, por sua essência, pressupõe o debate democrático, a organização e a síntese e a proposição de um documento estruturador do segmento, no caso em tela, a educação.

A Base Nacional Comum Curricular[4], “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”, de acordo com o preconizado pelo Ministério da Educação.

Este documento pode ser entendido como desdobramento do processo de evolução e análise crítica dos escritos sobre educação no Brasil, propostos pelo governo federal. Anteriormente e a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tivemos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNs), lançados em 2000, instrumento legal que objetivava auxiliar os educadores e gestores em seus trabalhos, estimular a reflexão crítica sobre a sala de aula, o planejamento e o currículo escolar, tendo na atualização profissional uma possibilidade importante.

Já em Portugal as diretoras frisam a questão da autonomia como fator que deve ser encarado como desafio, pensar autonomia com um grande e elevado sentido de responsabilidade; e quanto

[4] Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em 08 de fevereiro de 2021.

mais autonomia, mais responsabilidade e muitas pessoas dizem, como uma frase feita: “Eu não faço isso porque não tenho autonomia.”. E acaba por ser uma frase que todos repetem e dizem que sim e nos é permitido trabalhar e porque vivemos num país livre, há muitas decisões que podemos tomar e que, às vezes, não por falta de capacidade de se conseguir afirmar essa decisão não a tomamos e depois é mais fácil de dizer não faço porque não tenho autonomia. Não é fácil tomar decisões, não é fácil ter autonomia.

No bojo da ideia de gestão democrática, nos sistemas de ensino, os estabelecimentos de ensino possuem suas incumbências próprias, mas, respeitando as normas comuns. Tais incumbências são as que se enquadram na gestão escolar. Dentre essas incumbências, cabe a cada escola elaborar e executar sua proposta pedagógica, administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; cuidar do ensino-aprendizado do aluno, proporcionando meios para a sua recuperação; e articular-se com as famílias e a comunidade, contribuindo para um processo de integração. Um aspecto de grande relevância na gestão escolar é a autonomia que a escola possui. Por intermédio dessa autonomia, as escolas conseguem atender às especificidades regionais e locais, assim como às diversas clientelas e às necessidades para o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade.

3.1.6 A evolução normativa das políticas públicas de educação e as competências atribuídas ao gestor escolar

O Gestor B1 acredita que qualquer normatização jurídica visa a construção de instrumentos que objetivam preencher a história da educação com o presente vivido pelo país e, consequentemente, pelas pessoas que nele vivem. Neste sentido, avanços e proposições com adesão às necessidades dos educadores/educandos sejam atendidas, assim como as da ciência e da universidade, lugar de formação e desenvolvimento de pesquisas acadêmicas. No entanto ressalta que nem toda normatização promove avanços e evoluções, infelizmente. Em um momento em que as classes mais conservadoras estão em crescente, com representação dos seus interesses, muitas vezes negando a ciência, a promoção de retrocessos é a tônica.

As diretrizes não são regras a seguir, são sugestões para desenvolver o trabalho. Já os programas, trazem o estigma de serem prontos onde nada pode ser modificado. Ao descentralizar e dar maleabilidade ao fazer educacional, distribui-se entre os atores envolvidos no processo as responsabilidades e as consequências resultantes do que foi feito neste contexto, não há um só propósito e não há uma só proposta, há uma variância de conceitos e possibilidades. Por exemplos os PCNs (parâmetros curriculares nacionais), os DCNEF e também os RCN (referencial curricular nacional) onde são documentos que parametrizam as decisões, eles vão articular em função normativa.

Na república federativa do Brasil, na união dos estados brasileiros, temos a responsabilidade do estado, e da união de manter técnicas financeiras e estabelecer níveis nacionais às diretrizes.

O debate e o discurso, pela falta de embasamento científico e que, muitas vezes, dão às costas para a ciência e para aqueles que estão à frente da educação brasileira, acabam por diminuir as discussões e impedem que temas importantes à educação sejam colocados em relevo, em um tipo de alienação programada e percetiva.

As normas presentes nas políticas públicas trazem, em sua elaboração, novas competências a serem desenvolvidas pelos gestores, entendidos como prepostos do Estado e, por conseguinte, responsáveis pela mediação entre a política pública e a escola. Isso ocorre, como já apresentado, no momento em que os gestores, em conjunto com suas equipes, levam o debate para os sujeitos sociais envolvidos, direta e indiretamente, com o planejamento e a necessária (re)organização dos currículos escolares.

Se a política pública é alinhada com os interesses de toda a comunidade escolar e emanada do amplo debate e negociação entre os envolvidos, dificilmente será um entrave para o gestor, que dirá para a comunidade escolar. Contudo, temos de considerar que, muitas vezes, a política pública é elaborada a partir dos interesses de um governo, portanto, a partir de interesses individuais. Ela, na verdade, deve ser elaborada, sempre, a partir do interesse do Estado, ente maior e que tem no coletivo, na sociedade e, consequentemente, na democracia, seu maior objetivo. O Estado, e as políticas públicas de Estado, devem estar ao serviço da(s) coletividade(s)/comunidade(s), e não o contrário, atendendo interesses de grupos, portanto, excludentes.

Por fim, sobre o poder deliberativo do gestor no que diz respeito à implementação das leis e decretos, é preciso considerar que algumas questões. Em primeiro lugar, o "poder" deliberativo do gestor é relativo, visto que o mesmo deve ser o mediador entre as proposições possíveis a partir de leis e decretos, principalmente quando atua na educação pública[5]. Cabe à comunidade escolar a tomada de decisão sobre a implementação de ações a partir das leis e dos decretos.

Se o gestor impõe a implementação de determinadas ações, à revelia do coletivo, comete um erro grave: desconsidera a comunidade escolar na tomada de decisões e abre mão do processo de chancela, que exige tempo, debate e acúmulo de conhecimento sobre o assunto.

Por isso ele é partidário da democratização da escola, na escala do lugar, com vistas a ampliar seu escopo para espaços cada vez mais amplos. Ela deve se organizar a partir da existência de um conselho da unidade, deliberativo e composto por representantes de docentes, técnicos, estudantes, famílias, mantenedores e sociedade civil. Tal postura retira do gestor a posição autoritária e a responsabilidade isolada pela tomada de decisões. Ao estabelecer tal ação ao coletivo da comunidade escolar, a partir da formação política, pessoal, democrática e profissional que a postura possibilita, maiores avanços são alcançados.

Para o Gestor P1, a evolução normativa, ás vezes é contraditória, às vezes as leis são boas, só que na prática quando sai as orientações de aplicação dessas leis mantém-se alguma subserviência e alguma obrigatoriedade relativamente a questões que era fundamentais ter autonomia, ou seja, as leis são boas só que depois as orientações do Estados não com a rapidez que a sociedade exigia, não se avança com a sua aplicação na sua totalidade, pois há um certo conservadorismo por parte do Estado.

Em 1984 já se defendia, com princípios muito gerais, muitos dos princípios existentes nos Decretos 54 e 55, permite por exemplo que aos professores organizar as turmas e os horários de forma adaptada a realidade do seu agrupamento, podem gerir autonomamente seu currículo,

[5] Na educação privada, em função de seus objetivos estarem ligados à lógica de mercado, a necessidade de lucro e a garantia de entrada nas melhores universidades do país, o papel do gestor atinge outros patamares. Esta consideração, isenta de qualquer juízo de valores, aponta para a necessidade de analisar a educação como um todo, contudo, entender que ela ocorre de diferentes maneiras em função dos interesses de quem as mantém. Faz-se necessário pontuar que há projetos políticos e pedagógicos na iniciativa privada com grande engajamento e participação social.

planificá-lo de forma mais concreta para atender a realidade do seu agrupamento; do ponto de vista da avaliação, podem, efetivamente, pensar numa avaliação mais formativa e menos para classificar o aluno, que promova melhor a intervenção do aluno, e não tanto que seja para penalizar que não chegou a determinada classificação.

3.1.7 A evolução legislativa aplicada à educação tem acompanhado a evolução das leis que regem a sociedade como um todo

O Gestor B1 acredita que no presente momento ocorrem muitas tentativas de retrocesso tanto nas legislações relacionadas à sociedade, de forma geral, quanto naquelas direcionadas para a educação, reforçando a necessidade analítica da educação a partir da sociedade.

A preocupação dele, portanto, deve ser com um processo em que a participação coletiva e a superação dos condicionantes sejam um só, "de modo que avanços em um dos campos levem a avanços no outro, de forma contínua e interdependente", conforme assevera Paro[6] (2016, p. 36).

Se os avanços na sociedade não correspondem às necessidades do cidadão, com a educação não acontece de forma diferente. Em um país com tanta diversidade social e, consequentemente, com interesses econômicos privados e interesses políticos ligados a determinados grupos, temos uma constante disputa de poder, não aquele já existente ao longo da existência humana, mas o que impedem que a sociedade e a educação caminhem par e passo, com avanços, mas, infelizmente, com muitos retrocessos em curso.

Para a Diretora do Agrupamento Sebastião da Gama, as leis civis e a legislação aplicada à educação têm caminhado juntas, só que as vezes o sistema educativo é demasiado estável, não tem a dinâmica de mudança que a sociedade exige. Um modelo centralista, apesar do Decreto-lei 54/55, há uma parte da autonomia das escolas que ainda não foi atingida, por exemplo a própria seleção dos recursos humanos e a autonomia financeira.

E também acrescenta a questão da autonomia e gestão nos programas das disciplinas, alguns ainda são de 1980 e muito e estão desadequados da realidade atual e são demasiados extensos e assim não se consegue trabalhar por competência, de forma transversal.

3.1.8 Os principais fatores que influenciam a alteração das leis no âmbito educacional e influenciam na gestão escolar

A organização da sociedade é o principal motor para que ocorram alteração na educação, o que rebate diretamente na gestão escolar. Neste sentido, a mudança na educação somente ocorrerá quando os elaboradores de políticas públicas a criarem a partir do chão da sala de aula, quer seja, da escola. Também nesta direção, necessário se faz reconfigurar a escola como o espaço de todos e de cada um, ou seja, de cada um com suas concepções e diferenças que, em conjunto com o diverso, consiga ocupar o espaço da escola no sentido da efetiva apropriação.

[6] PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

O Gestor B1, julga ser fundamental partirmos da escola, onde se fazem presentes educadores (docentes e técnicos em educação) e educandos, mas também suas famílias, o entorno da escola, o município e o mundo, para pensarmos nossas políticas educacionais.

Par e passo, deve-se ter governantes que comunguem do entendimento da escola como representação do que ocorre no mundo, com seus desafios e avanços. Cabe ao governo federal, como responsável pela elaboração das políticas públicas federais, interseccionar com a educação escolar a partir do que dela emana, possibilitando o funcionamento da escola como possibilidade de formação sólida, crítica e transformadora para a vida, para além do mundo do trabalho.

Para o Gestor P1, a autonomia curricular, as transversalidades e a promoção dos alunos são os principais fatores que influenciam às alterações das leis no âmbito educacional. Os professores devem trabalhar em projetos em conjunto, juntar várias disciplinas de forma a dar ao aluno esta visão que o mundo é global e não separado em disciplinas. Nesta concepção distanciada da realidade, do contexto social em que está inserido o educando, o currículo é algo fragmentado, fragmentário e deturpador do conhecimento. Assim o currículo tradicional não leva em consideração fatores diversos (como a pré-prepararão ou pré conhecimento do aluno) para que se faça o trabalho de ensinar.

3.1.9 Que balanço crítico é feito pelo responsável máximo da Direcção sobre o processo de mudança e a situação actual da escola dele resultante, e quais são as suas expectativas em relação ao impacto das mudanças ocorridas no desenvolvimento da escola e nas aprendizagens dos alunos?

O momento vivido pela escola brasileira é crítico. Como não está descolada do que ocorre na sociedade, dela é reflexo e de onde emana – ou deve emanar - a resistência. Isso exige que a repensemos, a partir de correntes teóricas e conceituais vinculadas a possibilidade efetiva de transformação do território escolar e da sociedade.

Há um descompasso entre a escola acontecendo e a postura com relação às políticas públicas educacionais. Por mais que vivamos um momento muito difícil para a educação, ao acontecer, em sala de aula, a transformação acontece, é visível e palpável na relação estabelecida por estudantes ao construírem conceitos e ampliarem, a cada tempo passado em sala de aula, sua capacidade de reflexão.

O Diretor Gestor B1 explicita que gestor e educador que é, que somente através da educação e dos processos formativos envolvidos ao lidarmos com crianças e jovens em formação, pode-se mudar a situação atual de nossas comunidades, municípios, país e mundo.

É papel da educação formar pessoas e cidadãos capazes de resolver problemas a partir da mobilização de conceitos cientificamente embasados. Contudo, cabe aos responsáveis a elaboração de políticas públicas que corroborem com os objetivos da formação social e crítica das pessoas, que estejam ancoradas no que ocorre nos diferentes lugares em um país de dimensões continentais, leia-se condições muito diversas de possibilidades de processos formativos.

A partir do momento em que a educação, as políticas públicas, a escola, os pilares de formação e a comunidade escolar se interseccionarem tendo o estudante como possibilidade de ampla

formação, estabelecendo um diálogo necessário e produtivo, teremos outra possibilidade de educação, efetivamente transformadora e condizente com a formação de cidadãos, não só para o mercado, para a máquina produtiva, mas para a vida em pares.

O Gestor P1 acredita que as mudanças sejam positivas, que o caminho de envolver, mais diretamente, o aluno na sua aprendizagem, de forma mais ativa, se faz caminhando; é uma mudança de caráter estrutural, que dá, também, aos professores maior autonomia, de partilhar boas práticas dentro do próprio agrupamento e o caminho se faz caminhando.

Conforme o Gestor P2 as mudanças de práticas educacionais, no âmbito tecnológico, devem ser boas na vida dos alunos, pois aproximar mais os professores e alunos; e aproximar quer dizer compreender e se sentirem mais próximos e compreendem a linguagem um do outro, cita como exemplo o telemóvel, uma coisa tão simples, pode ser uma ferramenta digital para as aulas e não um fator desestabilizador como tem sido. Com o desenvolvimento dos meios de comunicação da tecnologia de transmissão de informações começou-se a perceber que o currículo instituído não mais satisfazia as necessidades vigentes. "E, em se tratando de currículo escolar, temos mesmo uma grande margem de autonomia para incluir saberes e práticas mais convenientes aos projetos que formulamos ou elegemos."

3.2 Análise dos Dados Quantitativos

Os dados quantitativos obtidos, por meio do *Google Forms@*, são disponibilizados em gráficos de barra simples, gráficos de pizza e texto, o que facilitou a análise das respostas dados. Não é possível filtrar os resultados, mas os dados são exportados automaticamente para uma planilha Google.

O inquérito destinado aos professores e disponibilizado por meio das redes sociais se divide, a grosso modo, em cinco etapas, a primeira diz respeito a sistemática de receção e interpretação das leis aplicáveis à educação; a segunda retrata a atual conjuntura das políticas públicas; na terceira etapa é analisado o conhecimento a respeito das mais relevantes alteração ocorridas na esfera da educação nos últimos anos em Portugal e no Brasil; na quarta parte são levantados as características e os desafios da gestão escolar atual e por fim na quinta etapa, não menos importante, são registrados as informações gerais dos professores tais como: idade, tempo de serviço e nível que leciona.

De seguida, apresentaremos os dados resultantes da aplicação dos inquéritos aos professores portugueses e brasileiros, como o que muda nas perguntas são apenas as leis de cada país, as demais respostas nos permitem uma rápida comparação dos dados.

3.2.1 Professores Portugueses

Caracterização dos respondentes

Vamos começar pela caracterização dos respondentes. Assim, e relativamente às informações pessoais dos professores, pudemos observar que a maioria dos professores portugueses tem acima de 40 anos de idade e com mais de 15 de tempo de serviço, das respostas obtidas, 100% dos professores portugueses lecionam no ensino secundário.

Apresentação e análise de resultados

Agora, propriamente as respostas que dizem respeito ao estudo no que concerne a sistemática de receção e interpretação das leis aplicáveis à educação, a grande parte dos professores portugueses acompanham a execução das normas legais, tem conhecimento da última alteração na legislação pertinente a educação; leu ou está a ler algum tipo de publicação sobre a regulação escolar; assim como se preocupa em se inteirar do que ocorre atualmente na regulamentação da educação e também considera que as alterações legislativas interferem diretamente no seu trabalho.

Tabela 1 Receção e interpretação das leis aplicáveis

		N	%
Você acompanha a execução das normais legais da educação atual?	Sim	22	69%
	Não	1	3%
	às vezes	9	28%
Você está lendo ou leu recentemente algum tipo de publicação sobre a regulamentação da educação atual?	Sim	23	72%
	Não	9	28%
	às vezes	0	0%
Existe da sua parte preocupação em se inteirar do que ocorre atualmente na regulamentação da educação?	Sim	20	63%
	Não	10	31%
	às vezes	2	6%
Tem conhecimento da última alteração na legislação pertinente a educação?	Sim	26	81%
	Não	4	13%
	às vezes	2	6%
As alterações legislativas interferem diretamente no seu trabalho?	Sim	24	75%
	Não	2	6%
	às vezes	6	19%

Na segunda parte no que diz respeito a atual conjuntura das políticas públicas, a maioria dos professores portugueses discorda de que as normas que vem sendo instituídas ajudarão na melhoria da qualidade educacional e também que as políticas públicas do governo dos últimos anos têm contribuído para a educação e que as concepções de democracia e participação orientam as diretrizes educacionais da região onde lecionam.

De acordo, com as respostas dos professores portugueses, eles concordam plenamente que no contexto atual, a educação é a única solução para a mudança efetiva da sociedade. Embora, muitos discordam totalmente, então pergunto qual será a solução?

Tabela 2 Conjuntura das políticas públicas

		N	%
Considera que as normas que vem sendo instituídas, ajudarão na melhoria da qualidade educacional?	Discordo totalmente	5	16%
	Discordo	11	34%
	Concordo parcialmente	9	28%
	Concordo	5	16%
	Concordo plenamente	2	6%
O currículo atual pode ser considerado bom para a escola?	Discordo totalmente	7	22%
	Discordo	9	28%
	Concordo parcialmente	10	31%
	Concordo	6	19%
	Concordo plenamente	0	0%
As políticas públicas de governo dos últimos anos tem contribuído para a educação?	Discordo totalmente	8	25%
	Discordo	12	38%
	Concordo parcialmente	8	25%
	Concordo	2	6%
	Concordo plenamente	2	6%
As concepções de democracia e participação orientam as diretrizes educacionais da sua região?	Discordo totalmente	9	28%
	Discordo	11	34%
	Concordo parcialmente	6	19%
	Concordo	5	16%
	Concordo plenamente	1	3%
No contexto atual, a educação é a única solução para a mudança efetiva da sociedade?	Discordo totalmente	10	31%
	Discordo	3	9%
	Concordo parcialmente	4	13%
	Concordo	4	13%
	Concordo plenamente	11	34%

No que concerne ao conhecimento das alterações legislativas os professores, na maioria deles, conhecem ou conhecem totalmente as principais alterações ocorridas na esfera da educação nos últimos anos em Portugal.

A última alteração ocorrida, a Lei nº10-B/2021 de 04 fevereiro que estabelece medidas excecionais e temporárias relativas à pandemia é a alteração que mais os professores desconhecem acerca de 10%. A Lei nº 137/2012 de 02 de julho e a Lei nº 65/2015 de 3 de julho são as únicas leis que os professores, minoria (apenas 02 respostas), desconhecem totalmente.

Isso pode se dar ao fato de que 100% dos professores que responderam ao inquérito são do terceiro ciclo ou do secundário.

Tabela 3 Conhecimento a respeito das alterações legislativas ocorridas na esfera da educação nos últimos anos em Portugal

		N	%
Decreto-Lei nº 137/2012 de 02 de julho (O presente decreto-lei procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.	Conheço totalmente	8	25%
	Conheço	18	56%
	Desconheço	3	9%
	Desconheço totalmente	2	6%
	Não responderam	1	3%
Lei n.º 65/2015, de 3 de julho (A presente lei consagra, ainda, a universalidade da educação pré-escolar para todas as crianças a partir do ano em que atinjam os 4 anos de idade.)	Conheço totalmente	5	16%
	Conheço	18	56%
	Desconheço	3	9%
	Desconheço totalmente	4	13%
	Não responderam	2	6%
Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão)	Conheço totalmente	16	50%
	Conheço	14	44%
	Desconheço	1	3%
	Desconheço totalmente	0	0%
	Não responderam	1	3%
Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (relativas à Autonomia e Flexibilidade Curricular)	Conheço totalmente	17	53%
	Conheço	12	38%
	Desconheço	2	6%
	Desconheço totalmente	0	0%
	Não responderam	1	3%
Decreto-Lei nº 10-B/2021, de 04 de fevereiro (Estabelece medidas excecionais e temporárias relativas à pandemia da doença COVID -19 na área da educação, para 2021)	Conheço totalmente	14	44%
	Conheço	12	38%
	Desconheço	5	16%
	Desconheço totalmente	0	0%
	Não responderam	1	3%

Como vimos, no geral, os professores estão cientes das principais alterações legislativas ocorridas na esfera da educação nos últimos anos em Portugal.

Quando falamos em características e desafios o gráfico fica equilibrado, sendo que a característica diz respeito à realidade e o desafio é que aquilo que se almeja como realidade, como o inquérito foi disponibilizado via rede social, não se conhece a realidade do professor que respondeu a esta pergunta, mas o que se pode verificar é que a questão do acesso à internet tornou-se uma característica da gestão escolar em Portugal.

Gráfico 1 Características e desafios (Portugal)

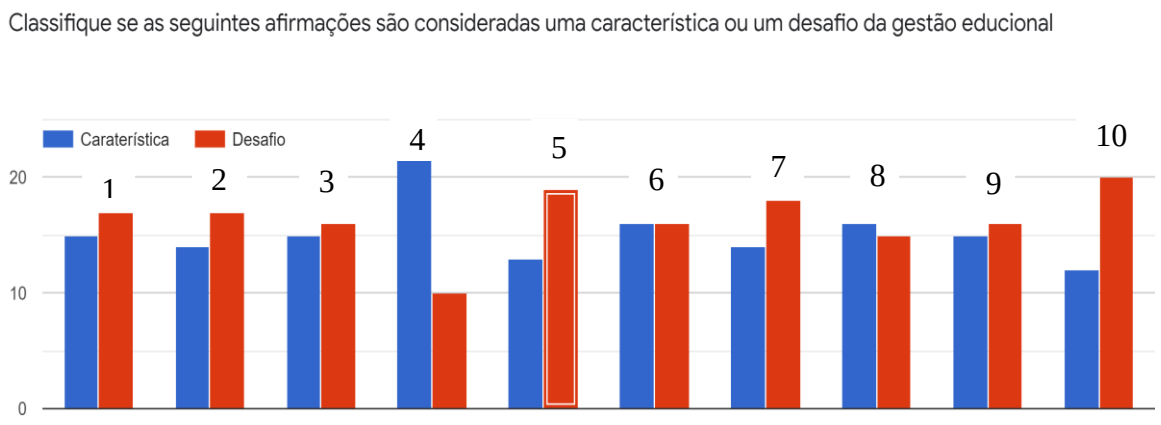

Tabela 4 Característica ou desafio da gestão educacional

		N.	%
1-Na nossa escola, os nossos dirigentes envolvem os professores no desenvolvimento da estratégia de ensino aprendizagem	Característica	15	47%
	Desafio	17	53%
2-Os nossos dirigentes escolares dão apoio para experimentar novas formas de ensinar	Característica	14	44%
	Desafio	17	53%
3-Na nossa escola existem dispositivos digitais para utilizar no ensino	Característica	15	47%
	Desafio	16	50%
4-Na nossa escola existe acesso à internet para o ensino-aprendizagem	Característica	22	69%
	Desafio	10	31%
5-Os nossos dirigentes escolares debatem conosco as nossas necessidades de Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC)	Característica	13	41%
	Desafio	19	59%
6-Na nossa escola os alunos são incentivados a criar conteúdos digitais	Característica	16	50%
	Desafio	16	50%
7-Na nossa escola são criadas sessões de formação interna	Característica	14	44%
	Desafio	18	56%
8-Os nossos dirigentes escolares incentivam-nos a partilhar experiências sobre ensino-aprendizagem	Característica	16	50%
	Desafio	15	47%
9-Utilizar as tecnologias digitais para uma aprendizagem mais eficaz significa atualizar e inovar as práticas de ensino-aprendizagem	Característica	15	47%
	Desafio	16	50%
10-Na nossa escola a participação da comunidade, prioritariamente dos encarregados de educação, no projeto político pedagógico é significativa	Característica	12	38%
	Desafio	20	63%

Há que realçar que alguns dos desafios apontados como atuais têm uma origem mais remota, pois existem a partir do tempo em que se assumiu como princípio orientador da educação a igualdade de oportunidades de sucesso para todos os que a ela acedem e em que foram atribuídos à escola e aos professores mandatos sociais que vão muito para além do ensinar um saber de uma área disciplinar. De qualquer modo, há que reconhecer que outros desafios têm vindo a surgir pois o mundo não é estático: "o mundo não é, o mundo está sendo", como afirmou Freire (1996), quando refletiu sobre a pedagogia da autonomia e os saberes necessários à prática educativa.

Dentre as assertivas levantadas como característica ou desafio, queremos destacar aquelas que dizem respeito à tecnologia, seja no uso de dispositivos digitais no ensino propriamente dito, seja na criação de conteúdos digitais, seja para uma aprendizagem mais eficaz; estas são classificadas como características pela maioria dos professores portugueses e é uma realidade que se configura como inevitável, e não poderia ser diferente, principalmente devido ao contexto atual em que as aulas online.

Segundo o Relatório Eurydice – A Educação Digital nas Escolas da Europa (2019) as tecnologias digitais vieram revolucionar a nossa sociedade e as crianças de hoje crescem e vivem num mundo onde estas tecnologias se tornaram omnipresentes. A quarta revolução industrial, expressão originalmente introduzida por Schwab (2016) para descrever a disseminação das tecnologias digitais, afeta todos os aspetos da vida, desde a saúde ao comércio, e desde as interações sociais ao modo como os indivíduos trabalham. Os sistemas educativos não são menos afetados, por um lado, porque a tecnologia pode produzir um impacto na forma como o ensino é ministrado, e por outro, porque a educação desempenha um papel ativo na preparação dos jovens para um mundo orientado para a tecnologia. Os desafios que se colocam e os potenciais benefícios da educação digital nas escolas são multifacetados. Do ponto de vista educativo, o desafio consiste não só em assegurar que os jovens desenvolvem as competências digitais necessárias, mas também em colher os benefícios da utilização pedagógica da tecnologia (Cachia et al., 2010).

Ainda, de acordo com o relatório o atual foco na educação digital, nomeadamente o reforço das capacidades entre os professores, obedece à primeira vaga de políticas que deu prioridade ao desenvolvimento das infraestruturas (Conrads et al., 2017). Naturalmente, os países situam-se em diferentes etapas de desenvolvimento da educação digital, o que significa que, para alguns, a infraestrutura digital pode ainda constituir uma prioridade. Ao mesmo tempo, as evidências têm mostrado que a implementação de melhorias ao nível das infraestruturas não conduz sistematicamente à integração e utilização pedagógicas da tecnologia nas escolas europeias.

Ainda assim, a qualidade pedagógica representa o único fator intrínseco à escola com maior impacto nos resultados de aprendizagem dos alunos. Por conseguinte, o desenvolvimento da competência digital dos professores constitui uma componente fulcral para maximizar o investimento em tecnologias digitais e para que os sistemas educativos acompanhem as necessidades do século XXI.

Seguindo a linha de desafios destacados nos inquéritos respondidos pelos professores portugueses; os maiores desafios dizem respeito a formação e valorização do professor, seja no debate das necessidades de desenvolvimento profissional contínuo, ou nas sessões de formação interna.

A formação contínua corresponde a uma busca incessante de actualização e aperfeiçoamento, se quisermos, a um constante desenvolvimento e está legalmente enquadrada na LBSE no Capítulo IV (Recursos Humanos), o art.º 35 contextualiza a Formação Contínua.

> "1. A todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua.
>
> 2. A formação contínua deve ser suficientemente diversificada de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.
>
> 3. A formação contínua é assegurada predominantemente pelas respetivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham.

4. Serão atribuídos aos docentes períodos especialmente destinados à formação contínua, os quais poderão revestir a forma de anos sabáticos" (in Lemos, Jorge & Conceição, José Manuel, 2001, p. 377)

A propósito do art.º 36º (Princípios gerais das carreiras de pessoal docente e de outros profissionais da educação), podemos destacar o ponto 2:

"(...) 2. A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas" (ibidem).

De acordo com o Estatuto da Carreira Docente[7], Capítulo II (Direitos e Deveres), art.º 4º - Direitos profissionais:

"1. São garantidos ao pessoal docente os direitos estabelecidos para os funcionários e agentes do Estado em geral, bem como os direitos profissionais decorrentes do presente Estatuto.
2. São direitos profissionais específicos do pessoal docente:
a) Direito de participação no processo educativo;
b) Direito à formação e informação para o exercício da função educativa;
c) Direito ao apoio técnico, material e documental;
d) Direito à segurança na actividade profissional;
e) Direito à negociação colectiva" (op. cit., pp. 404-405).

No sentido de enquadrar a problemática da formação contínua, decidimos transcrever alguns artigos do regime jurídico da formação contínua[8] (*Capítulo I - Princípios gerais*).

Artigo 3.°-Objectivos
A formação contínua tem como objectivos fundamentais:
a) A melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;
b) O aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da actividade educativa, quer a nível do estabelecimento de educação ou de ensino, quer a nível da sala de aula;
c) O incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional;
d) A aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos;
e) O estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integrem susceptíveis de gerar dinâmicas formativas;
f) O apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de

[7]Aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril, com a redacção que lhe foi dada pelo Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro.

[8]Versão consolidada do regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, alterado, por ratificação, pela Lei n.º 60/93 de 20 de Agosto, e pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro, e com as alterações introduzidas pelo presente diploma (consultado em www.prof2000.pt/users/cfppa/legis/rjfcp.html).

complemento de habilitações.

Artigo 4.°-Princípios
A formação contínua assenta nos seguintes princípios:
a) Liberdade de iniciativa das instituições vocacionadas para a formação;
b) Autonomia científico - pedagógica na concepção e execução de modelos de formação;
c) Progressividade das acções de formação;
d) Adequação às necessidades do sistema educativo;
e) Descentralização funcional e territorial do sistema de formação contínua;
l) Cooperação institucional, nomeadamente entre instituições de ensino público, privado e cooperativo;
g) Associação entre escolas, desenvolvendo a sua autonomia e favorecendo a sua inserção comunitária;
h) Valorização da comunidade educativa;
i) Associativismo docente, nas vertentes pedagógica, científica e profissional.

Artigo 5.°-Efeitos
1-As acções de formação contínua relevam para efeitos de apreciação curricular e para a progressão na carreira docente.
2-As acções de formação só relevam para efeitos de progressão na carreira docente quando, à data da sua realização, os formandos se encontrem já inseridos nesta carreira." (ver nota de rodapé 5).

Assim, mais uma vez, vê-se que a legislação existe e regulamenta o assunto, basta colocar em prática. Esta questão de formação contínua está muito além da proposta do nosso trabalho, que exigiria uma pesquisa mais profunda sobre este tema, dada a sua relevância.

No entanto, o maior desafio se refere a participação dos encarregados da educação no projeto político pedagógico.

O Decreto-Lei nº 51/2012 que aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar e estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos Pais ou Encarregados de Educação e dos restantes membros da comunidade educativa, na sua educação e formação, apresenta os mesmos princípios de participação dos Pais na Escola consagrados nos decretos. A legislação sobre a participação dos Pais na Escola tem sofrido ao longo dos anos avanços e recuos. Esta participação não nasceu de qualquer reivindicação das bases, mas sim de uma imposição da tutela, o que de acordo com a opinião de Lima e Sá (2002, p.81), pode ser "… no sentido de introduzir novos mecanismos de controlo político sobre as escolas, os professores e os alunos…".

Será ao nível local que ocorrem significativos processos de regulação das escolas que envolvem os diferentes atores educativos. As relações instituídas baseiam-se numa cooperação e regulação permanente onde o consenso nem sempre existe. Como nos diz Barroso (2011), Professores e Pais devem cooperar enquanto coeducadores, parceiros e cidadãos para gerir os assuntos educativos nos seus diversos contextos sociais. É fundamental percebermos que a participação dos Pais na Escola na sua plenitude não é conseguida apenas por decreto, o modo como os Pais são recebidos no contexto escolar e a forma como fazem uso destes direitos vão condicionar toda as dinâmicas. Como afirma Formosinho (2000, p.150) apesar da legislação em vigor,

Uma escola mais autónoma terá que ser uma escola que valoriza mais a participação das pessoas, não só porque os comportamentos passarão a ser menos determinados por normas legais e mais por outros quadros de referência, mas porque a participação tal como a prestação de contas, é uma das contrapartidas de uma maior autonomia.

3.2.2 Professores Brasileiros

Caracterização dos respondentes

De acordo com as respostas obtidas por meio do inquérito, pudemos observar que a maioria dos professores brasileiros tem entre 30 e 50 anos de idade e com mais de 5 anos de tempo de serviço, das respostas obtidas, 50% dos brasileiros lecionam no ensino fundamental e 50% no ensino secundário.

Apresentação e análise de resultados

Em relação as respostas dos professores brasileiros que dizem respeito ao estudo no que concerne a sistemática de receção e interpretação das leis aplicáveis à educação, a grande parte dos professores acompanham a execução das normas legais, tem conhecimento da última alteração na legislação pertinente a educação; leu ou está a ler algum tipo de publicação sobre a regulação escolar; assim como se preocupa em se inteirar do que ocorre atualmente na regulamentação da educação e também considera que as alterações legislativas interferem diretamente no seu trabalho.

Tabela 5 Receção e interpretação das leis aplicáveis

		N	%
Você acompanha a execução das normais legais da educação atual?	Sim	9	64%
	Não	1	7%
	às vezes	4	29%
Você está lendo ou leu recentemente algum tipo de publicação sobre a regulação da educação atual?	Sim	9	64%
	Não	2	14%
	às vezes	3	22%
Existe da sua parte preocupação em se inteirar do que ocorre atualmente na regulamentação da educação?	Sim	12	86%
	Não	2	14%
	às vezes	0	0%
Tem conhecimento da última alteração na legislação pertinente a educação?	Sim	9	64%
	Não	3	22%
	às vezes	2	14%
As alterações legislativas interferem diretamente no seu trabalho?	Sim	9	64%
	Não	3	22%
	às vezes	2	14%

No que diz respeito a atual conjuntura das políticas públicas, os professores brasileiros em sua maioria discordam completamente ou discordam da forma como estão sendo instituídas e que estas não tem contribuído eficazmente para a educação. Ainda não compactuam com a afirmativa de que a democracia e a participação da sociedade orientam as diretrizes educacionais da região. A única assertiva que concordam plenamente é que a educação é a única solução para a mudança efetiva da sociedade.

Tabela 6 Conjuntura das políticas públicas

		N	%
Considera que as normas que vem sendo instituídas, ajudarão na melhoria da qualidade educacional?	Discordo totalmente	8	53%
	Discordo	4	27%
	Concordo parcialmente	2	13%
	Concordo	1	7%
	Concordo plenamente	0	0%
O currículo atual pode ser considerado bom para a escola?	Discordo totalmente	3	20%
	Discordo	6	40%
	Concordo parcialmente	5	33%
	Concordo	1	7%
	Concordo plenamente	0	0%
As políticas públicas de governo dos últimos anos tem contribuído para a educação?	Discordo totalmente	7	47%
	Discordo	4	27%
	Concordo parcialmente	3	20%
	Concordo	1	7%
	Concordo plenamente	0	0%
As conceções de democracia e participação orientam as diretrizes educacionais da sua região?	Discordo totalmente	3	20%
	Discordo	7	47%
	Concordo parcialmente	2	13%
	Concordo	3	20%
	Concordo plenamente	0	0%
No contexto atual, a educação é a única solução para a mudança efetiva da sociedade?	Discordo totalmente	3	20%
	Discordo	3	20%
	Concordo parcialmente	0	0%
	Concordo	2	13%
	Concordo plenamente	7	47%

No que concerne ao conhecimento das alterações legislativas os professores, na maioria deles, conhecem ou conhecem totalmente as principais alterações ocorridas na esfera da educação nos últimos anos no Brasil.

Apenas um professor respondeu que desconhece totalmente a Lei 13.278/16 de 02 de maio (referente ao ensino das artes) que preconiza o ensino das artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens como componente curricular.

Tabela 7 Conhecimento a respeito das alterações legislativas ocorridas na esfera da educação nos últimos anos no Brasil

		N	%
Lei 12.711/12 de 29 de agosto (lei de cotas para o ensino superior)	Conheço totalmente	3	20%
	Conheço	8	53%
	Desconheço	3	20%
	Desconheço totalmente	0	0%
Lei 12.796/13 de 04 de abril (dispõe sobre a formação dos profissionais da educação)	Conheço totalmente	3	20%
	Conheço	6	40%
	Desconheço	4	27%
	Desconheço totalmente	0	0%
Lei 13.005/14 de 25 de junho (aprova o PNE - Plano Nacional de Educação)	Conheço totalmente	3	20%
	Conheço	8	53%
	Desconheço	3	20%
	Desconheço totalmente	0	0%
Lei nº 13.146/15, de 6 de julho (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência)	Conheço totalmente	3	20%
	Conheço	8	53%
	Desconheço	3	20%
	Desconheço totalmente	0	0%
Lei 13.278/16 de 02 de maio (referente ao ensino das artes)	Conheço totalmente	2	13%
	Conheço	8	53%
	Desconheço	4	27%
	Desconheço totalmente	1	7%

Já em relação as características e desafios, muitas das assertivas propostas são consideradas, no Brasil, como desafio; apenas no que diz respeito ao acesso à internet e ao incentivo dos dirigentes de escolas, a partilha de experiências sobre ensino-aprendizagem, as respostas foram equilibradas.

Gráfico 2 Características e desafios (Brasil)

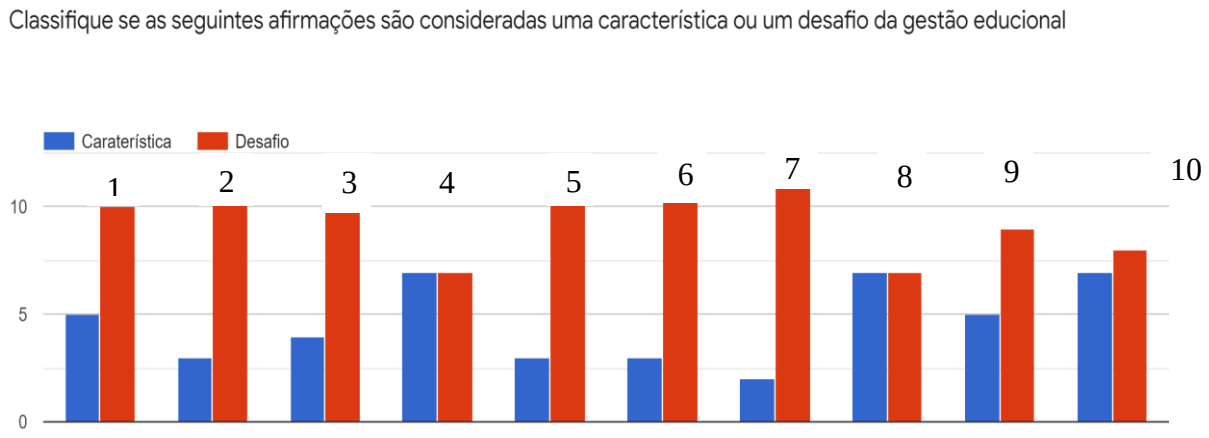

Tabela 8 Característica ou desafio da gestão educional

		N.	%
1-Na nossa escola, os nossos dirigentes envolvem os professores no desenvolvimento da estratégia de ensino aprendizagem	Característica	5	33%
	Desafio	10	67%
2-Os nossos dirigentes escolares dão apoio para experimentar novas formas de ensinar	Característica	3	20%
	Desafio	11	73%
3-Na nossa escola existem dispositivos digitais para utilizar no ensino	Característica	4	27%
	Desafio	10	67%
4-Na nossa escola existe acesso à internet para o ensino-aprendizagem	Característica	7	47%
	Desafio	7	47%
5-Os nossos dirigentes escolares debatem conosco as nossas necessidades de Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC)	Característica	3	20%
	Desafio	10	67%
6-Na nossa escola os alunos são incentivados a criar conteúdos digitais	Característica	3	20%
	Desafio	11	73%
7-Na nossa escola são criadas sessões de formação interna	Característica	2	13%
	Desafio	12	80%
8-Os nossos dirigentes escolares incentivam-nos a partilhar experiências sobre ensino-aprendizagem	Característica	7	47%
	Desafio	7	47%
9-Utilizar as tecnologias digitais para uma aprendizagem mais eficaz significa atualizar e inovar as práticas de ensino-aprendizagem	Característica	5	33%
	Desafio	9	60%
10-Na nossa escola a participação da comunidade, prioritariamente dos encarregados de educação, no projeto político pedagógico é significativa	Característica	7	47%
	Desafio	8	53%

Também em relação a participação da comunidade, há um equilíbrio entre característica e desafio, o que pode ser considerado positivamente, vez que estudos comprovam que o nível de envolvimento das famílias nos estudos tem total impacto no comportamento dos alunos em sala de aula., é um aspecto relevante para o sucesso do aluno.

A educação no Brasil apresenta desafios de várias ordens, as quais: estruturais, pedagógicos, financeiros, sociais, culturais, etc.. O desenvolvimento educacional brasileiro está entre os últimos no ranking de alguns países avaliados pela OCDE. Em 53º lugar, o Brasil explicita o quanto a educação está sendo relegada a segundo plano nas políticas públicas do país, em algumas regiões o índice de crianças na escola aproxima-se dos 99%, mas é necessário lembrar que o acesso à escola na garante o aprendizado, muitos destes alunos desenvolverão ao longo de sua trajetória pessoal e escolar o analfabetismo funcional. Nas regiões onde o acesso é menor a preocupação com a qualidade é maior ainda, em algumas escolas destas regiões falta quase tudo, de material escolar à merenda, das salas de aula a profissionais.

Os problemas educacionais no Brasil além de diversos são também complexos, muitas escolas tem uma estrutura física incompatível com a clientela que atende prédio pequeno demais para o número de alunos, falta pátio, biblioteca, quadra para as aluas de educação física, muros para garantir a segurança dos discentes, em outras o corpo docente não tem formação superior na área em que atua, e os professores que possuem formação não fazem ou não fizeram nenhuma capacitação, o que torna seus conhecimentos e métodos de trabalho obsoletos, ultrapassados e cria um abismo entre professor e aluno. Os recursos financeiros destinados estão abaixo do necessário, que seria de cerca de 6% do PIB. Quanto ao fator sócio-cultural as equipes pedagógicas não conseguem desenvolver projetos que permitam aos alunos ter contato com a cultura de sua região, ou país, o que é um fator desestimulante.

Limitações e Investigações Futuras

Muito se pode fazer e muito se têm feito em relação as alterações legislativas pertinentes à educação. As alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tanto no Brasil, quanto em Portugal, ou em qualquer parte do mundo, precisam surgir de demandas da população e precisam ser um processo democrático, envolvendo toda a comunidade escolar. As leis educacionais devem garantir a autonomia do trabalho docente e a liberdade de organização curricular das escolas. Elas não podem ser uma prisão de conteúdo, uma descrição engessada do que será ensinado em cada etapa, posto que não há como desconsiderar o acúmulo de reflexões e o protagonismo docente que se construíram ao longo da história sobre as questões curriculares, nos trazendo ao que temos hoje, e ainda precisa ser aperfeiçoado, mas de maneira reflexiva e crítica, levando-se em conta não apenas o que ensinar, mas quem e como aprende.
No entanto, as leis de diretrizes e bases da educação não será suficiente para sozinha, promover o necessário salto de qualidade da educação pública. De toda forma, a Lei faz parte do extenso repertório de políticas necessárias para que esse salto seja possível – é necessário, entre outros pontos, financiamento adequado, condições de trabalho, formação continuada, valorização salarial e profissional dos trabalhadores da educação. Desse modo, as escolas serão capazes de assegurar inclusão e qualidade do ensino a todos os estudantes. Este texto é um ponto de partida para outras reflexões e questionamentos. Não pretendemos aqui esgotar o debate, mas abrir caminho para novas problematizações e, mais ainda, um olhar cuidadoso frente ao cenário político que se articula neste momento, com imprecisões, incertezas e improvisações dos conservadorismos e autoritarismos, que tentam burlar a luta democrática em curso no País. Esta questão nos leva a indagar: o que e a quem queremos educar? Para que mundo, que sociedade?
Em face do farto material existente e dos diferentes níveis de pesquisa e dados esse é o nosso contributo no sentido de esclarecer e planificar através de questionários e análises a realidade atual.

A educação cada vez mais deixou de ser domínio de um só país para ser um domínio global, independente de intenções e influências externas, necessário se faz utilizar-se do processo global em busca da educação de qualidade, equidade e igualdade para todos!

É fundamental entender o ponto de vista dos diretores e professor, particularmente, sob o ponto de vista pedagógico, o objetivo primeiro e por que não dizer, único da escola.

A implantação da gestão democrática nas escolas, ainda que seja um processo longo e reflexivo, sempre em prol de uma gestão escolar libertária e emancipadora do poder estatal e a favor de uma escola única.

Amparada nos princípios organizativos previstos em lei, a escola pode desenvolver-se democraticamente livrando-se dos descaminhos ao qual pode estar sendo submetida por anos a fio, promovendo o compromisso de uma educação social em função da população escolar, efetivando o exercício democrático cidadão na escola e expandindo-se na sociedade como um todo.

Desafios

Uma das principais características apontados e ressaltadas principalmente nas entrevistas com os diretores é a resiliência, no sentido de insistir de que a educação é o caminho para uma sociedade melhor.

Também não posso deixar de destacar que tive a felicidade de entrevistar diretores que acreditaram no seu potencial e fizeram do cargo de direção não apenas desafiadores, mas também levantaram a bandeira de que sem a educação não é possível e mais ainda, valorizam o papel dos professores neste processo de reconhecimento.

Muitos são os desafios que concerne a educação, sobretudo neste momento em que vivemos; apenas para contextualizar estamos em meio a uma pandemia que já dura há mais de um ano e as aulas estão online, assim fica difícil fazer qualquer tipo de previsão, no âmbito da educação ou de qualquer outro setor da economia, em relação ao futuro breve ou remoto.

Mas os desafios na educação não são de hoje e cada vez mais estes exigem a participação de toda a sociedade na busca de melhores soluções e respostas a estes desafios.

Estamos a viver momentos cruciais para a educação, que tem sofrido inegáveis reajustes, essencialmente por decreto, mas sobretudo porque urge clarificar que competências queremos nós desenvolver nas nossas crianças e jovens, que práticas teremos que implementar a curto médio prazo, sob pena de valorizarmos o que não é essencialmente importante.

Neste sentido, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, documento emanado pelo Ministério da Educação, mencionado pelo Gestor P1, durante a entrevista, configura-se como um importante contributo. Consideramos que seria de todo pertinente, antes de mais, perceber que futuro será este, que desafios nos serão colocados, que características terá este mundo em permanente mudança…

A gestão escolar é um desafio, que na verdade, se torna um fator motivacional na carreira de um diretor disposto a fazer diferente e não desistir de formar e preparar pessoas para uma sociedade cada vez mais exigente e desenvolver o pensamento crítico e não apenas repassar aquilo que se aprende nos livros, mas desenvolver competências transversais que permitam que contribuir para uma sociedade melhor. Parece meio clichê, mas a realidade é esta mesma.

Por outro lado, às escolas coloca-se o desafio de conceber que a "a autonomia não é um fim em si, mas um meio à disposição da escola para possibilitar o seu desenvolvimento e capacitação, de modo a melhor oferecer um serviço público de educação", como lembra Bolívar (2007, p.142). Neste sentido, há que apoiar as escolas a construírem os seus processos de desenvolvimento assentes numa lógica de direcção e gestão democráticas. Por isso, é importante enfrentar o desafio político de não retroceder em processos de gestão escolar que se opõem a orientações democráticas.

Além disso, não cabe somente ao Estado e à família a responsabilidade por uma educação apropriada, mas sim, cumpre a sociedade de forma geral, bem como, a cada cidadão desempenhar o seu papel frente aos preceitos que orientam direitos e obrigações decorrentes da ordem constitucional vigente, para que o direito à educação possa corresponder efetivamente aos valores que o sustentam enquanto direito fundamental e social, deixando de servir apenas aos

desejos e propósitos políticos que o desvirtuam de sua finalidade essencial, que é senão a legitimação e concretização de um Estado de Direito Democrático.

Os diretores das escolas de Portugal acreditam que as leis relativas a educação são boas, o que falta é tirar partido das leis existentes, colocar em prática aquilo que a lei prega e conseguir cada vez criar melhores condições para as escolas e para os alunos.

Colocar em prática as leis existentes e criar melhores condições de ensino-apredizagem para os alunos e melhorar o parque escolar, de forma a proporcionar um ambiente agradável a todos, não é só a implementação de melhorias mas também a manutenção que deve ser garantida.

A resposta aos desafios requer uma forte resiliência e uma capacidade de abertura à mudança. É fundamental que as escolas se tornem atores mais ágeis e mais céleres na sua reação a uma realidade em constante mudança.

Ademais, foi levantada a questão do uso de tecnologias, o que não foi abordado neste trabalho de forma que merece um estudo/discussão a parte. Também levantou-se a questão da valorização dos professores, que embora esteja garantido em lei, muitas vezes o profissional não tem amparo legal que valorize sua experiência e dedicação.

O sistema educativo tem de ser capaz de responder de uma forma eficaz aos grandes desafios e permanente evolução da sociedade e do mercado de trabalho de hoje em dia.

Considerações Finais

Propusemo-nos neste estudo a perceber e refletir sobre as diversas e mais relevantes alterações legislativas no âmbito escolar em Portugal e no Brasil, mais precisamente no que diz respeito a gestão de escolas, e no fundo, tentar fazer um paralelo entre as características e desafios nos dois países.

Então, apresentados os resultados deste trabalho de investigação no capítulo IV, importa agora tecer algumas considerações finais, resumindo os resultados obtidos. Em primeiro lugar, por meio do estudo qualitativo realizado com os diretores de escola, destaca-se a primazia ao que é pedagógico. A generalidade dos entrevistados tem como principal objetivo a tentativa de garantir uma educação pública de qualidade, sendo deixado para segundo plano as questões organizacionais ou as condições de trabalho.

Vimos que, os dilemas e tensões que ocorrem no espaço escolar entre direção, professores e alunos, que envolvem conflitos, consensos, colaborações, parcerias e dissimulações, são semelhantes em ambos os países. Embora, como já se disse aqui, o conjunto legal-normativo português seja mais conciso do que o brasileiro, em ambos os países o peso do conjunto normativo sobre as escolas é significativo, o que gera um movimento pendular.

Registre-se que, em Portugal, o Ministério da Educação tem condições de prover com mais recursos a organização e a gestão das escolas, tendo em vista a dimensão da rede e o escopo a ser atendido. Dessa forma, os níveis de sustentabilidade financeira, pedagógica e administrativa das unidades são ampliados em relação à situação brasileira.

Em relação ao fluxo de informações, à organização de reuniões pedagógicas e com alunos, à elaboração de planos, projetos, metas e instrumentos solicitados pelo Ministério da Educação, há que se registrar também que as escolas em Portugal são mais estruturadas e cumprem com mais prontidão as estratégias indutoras dos órgãos centrais. Os diretores têm sob seu controle o planejamento geral das unidades, os planejamentos dos departamentos curriculares, os planos de ensino, as reuniões de professores, bem como as demais reuniões (de alunos e de pais). Contudo, é preciso também ressaltar que se evidenciou na fala dos entrevistados portugueses um sentimento de insegurança expresso de forma vaga, quanto a efetiva aplicação da norma/decreto que chega ao seu conhecimento, não sendo muitas vezes claro, tendo que verificar junto a outros diretores a real intenção/aplicação do decreto em questão.

Os entrevistados ao serem questionados sobre se eles pudessem promulgar uma lei, qual seria. A resposta foi que as leis já existem e são boas, no entanto, devemos olhar com bons olhos e aplicá-las, de forma a garantir a qualidade na educação e na valorização dos profissionais.

No atual contexto de profundas transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, com uma pandemia em curso, ao que tudo indica, em processos de mudança institucional, tais como os que vêm sendo promovidos pelas constantes reformas da educação, constitui-se uma ambivalência. Com a soma de todos os elementos que foram aqui colocados, pode se inferir que a consolidação do processo de implantação do sistema educacional português e brasileiro foi tortuosa e a que se admite que por vez houvesse retrocessos políticos que interferiram diretamente na gestão escolar. Mas baseado no que se tem em mãos até agora, não será ousado afirmar que melhorias estão sendo implantadas e implementadas no que concerne à educação.

Implementar dinâmicas de gestão participativa, ampliando os níveis de exercício da autonomia escolar, é um processo que não se pode restringir à emanação de novas regras. Em regimes

democráticos que mudam sua agenda conforme mudam os executivos à frente dos órgãos centrais, torna-se mais complexo ainda aliar a construção de uma escola que saiba ensinar de forma coerente e correta as diretrizes postas por controles institucionais ampliados, sobretudo quando se trata de países que historicamente não possuem a tradição de forte participação da sociedade civil em questões políticas, caso de Portugal e do Brasil.

A educação brasileira é respeitada como um dos setores com mais influência do país, apesar dos inúmeros desafios. Vimos que a LDB foi à primeira lei a proporcionar uma concepção de educação e valorizar o profissional da educação. Ao buscar transformar a escola em um espaço de atividades social. Onde também possa haver um ajustamento com os docentes e alunos, a fim que o aluno possa conseguir facilitar aquisição de seus conhecimentos e também torna o professor um ajudante para a obtenção de novos conhecimentos e não a fim de ser um tirano nós deveres.

Entretanto, não se pode perder de vista, em ambos os países, o contexto político, histórico e cultural que condiciona a formulação da agenda das políticas públicas de educação. De uma parte, no cenário internacional mais recente, estas vêm constituindo-se como um processo de ações expressas em plataformas e agendas de governo cuja essência é autoritária (independentemente dos alinhamentos político-partidários), pois estabelece estratégias indutoras, coerções coletivas e destinação de recursos que afetam grupos e segmentos sociais.

A legislação traz um alto teor de autonomia, proporcionando avanços, mais também precisando de uma revisão para ver o que está sendo contemplados e concretizados nos termos da lei. A legislação em educação ela caracteriza o que é o nosso espaço, espaço esse o da escola constituído e instituído, por isso ser professor não basta somente dar aula, fazer o cotidiano da sala de aula, mais sim entender todo o sistema no qual trabalhamos. Conhecendo os atos legais que organizam e determinam as responsabilidades dentro da escola.

O Brasil por ser extenso possui uma diversidade cultural muito grande, por isso a importância da flexibilidade, para que haja democracia. Mas isso não significa fazer o que quiser, e sim atender as peculiaridades onde as decisões serão tomadas de uma forma rápida.

Todavia, embora seja um aspecto positivo a descentralização da gestão educacional, há uma ampla legislação que reduz, significativamente, a autonomia de todos os participantes na gestão, como foi visto, anteriormente; trata-se de uma autonomia limitada e muito burocratizada, o que dificulta, sobremaneira, as iniciativas das próprias escolas, no sentido de agilizar as melhorias do ensino, segundo suas realidades. Há, portanto, um “engessamento” dos participantes dessa gestão democrática.

Há sim, com certeza, um caminho longo a se percorrer. Pois como já foi dito, retrocessos, atrasos, disputas políticas sociais, são os principais impe cílios para o desenvolvimento dos pais e consequentemente da nação. Mas se colocar toda a história educacional (principalmente a brasileira) verá que houve melhorias significativas e proveitosas.

Referências Bibliográficas

Adrião (2006), T. Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã.

Afonso, N. (2005). Investigação Naturalista em Educação - um guia prático e crítico. Porto: Asa Editores.

Bardin, L. (1997). Análise de conteúdo. Edição 70, Lisboa.

Barroso, J. (2009) A utilização do conhecimento em política: O caso da gestão escolar em Portugal. Educ. Soc., vol. 30, n. 109, 987-1007.

Bolívar, A. (2007) "A capacitação como um meio para reforçar a autonomia das escolas", ME/IGE, As escolas face aos novos desafios, p. 113-145.

Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Vol. 2 n,º1 (3), p. 68-80.

Congresso. Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.

Congresso. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Conselho Nacional de Educação (2009). Resolução CNE/CEB Nº 5 de 17 de dezembro de 2009.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (2010). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Ministério da Educação (2014). Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.

Ministério da Educação (2016). Base Nacional Comum Curricular – Documento preliminar 2 versão revista.

Cohen,L; Manion, L. (1990). Metodos de Investigacion Educativa. Madrid: Editorial.

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, (2019). A Educação Digital nas Escolas da Europa. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.

Coutinho, C. (2014). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática. Coimbra: Edições Almedina, S.A.

Dale, R.; Gandim, L. A. (2014). Estado, globalização, justiça social e educação: reflexões contemporâneas de Roger Dale. Currículo sem Fronteiras, v. 14, n. 2, p. 5-16, maio/ago.

Drabach, N. P. (2009). Primeiros Escritos sobre Administração Escolar no Brasil aos Escritos sobre Gestão Escolar: mudanças e continuidades. UFSM/RS, 81 p. Monografia (Curso de Pós-Graduação em nível de Especialização em Gestão Educacional).

Fernández, S. J. (2006). Políticas Educacionais e Democratização Escolar: por que a democracia ainda fica na "porta giratória"? In: Najar, J.; Camargo, S. (orgs.). Educação se faz (na) política. EdUFF.

Frauches, Celso da Costa. (2007). LDB anotada e comentada e reflexões sobre a educação superior. 2. ed.

Freitas, Dirce Nei Teixeira de. (2014). A Gestão Educacional na Interseção das Políticas Federal e Municipal. Revista da Faculdade de Educação.

Haguette, T. M. (1997). A arte de pesquisar - como fazer pesquisa qualitativa em edição. Vozes.

Hair, J. F.; Badin, B.; Money, A.; Samouel, P. (2005). Fundamentos de métodos de pesquisa em administração. Bookman.

Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). Metodologia da Recolha de Dados. Instituto Piaget.

Kumar, R. (2011) Metodologia de Pesquisa: Um Guia Passo a Passo para Iniciantes. 3ª edição. Sage, Nova Delhi.

Lakatos, E. & Marconi, M. (1996). Fundamentos de Metodologia Científica. Atlas.

Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva – Volume I. Conselho Nacional de Educação. Disponível em www.cnedu.pt. Acesso em 30/03/2021.

Libanêo, J. C. (2009). Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. Cortez.

LIMA, F. S. (2019). A educação brasileira na CF/1988 e na LDB/1996. (Belo Horizonte, online) [online]. vol.4, n.13. ISSN 2526-1126. Disponível em http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2019/07/09-Fábio-Souza-A-EDUCAÇÃO-BRASILEIRA-NA-CF_1988-E-NA-LDB_1996.pdf Acesso em 18/12/2020.

LIMA, L. C. (2001). A escola como organização educativa. Cortez.

LIMA, L. C. (2013). Diretor(a) de escola pública: unipessoalidade e concentração do poder no quadro de uma relação subordinada. *In*: Peroni, V. M. V. (Org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado*: implicações para a democratização da educação. Líber Livro. p. 58-81.

LIMA, L. C. (2014). Gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária? *Educação e Sociedade*, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out./dez.

Lück, H. (2007). Gestão Educacional: uma questão paradigmática. 3ª Ed. Vozes. (Série Cadernos de Gestão, v. I)

Oliveira, O. S. de & Dabrach, N. P. (2009). Reforma no Estado e Implicações para a Gestão Educacional. p. 02. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/096/96oliveira.htm>. Acesso em: 6 jul. 2020.

Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). Métodos e Técnicas de Investigação Social. Areal Editores.

Paro, V. (2000). Administração Escolar: introdução crítica. 9ª. Ed.Cortez.

Plano Nacional de Educação – Portal MEC: “LDB completa 20 anos e continua atual” – Estudos Legislativos (Senado Federal): 10 anos da LDB – MEC: as 20 metas do PNE. Disponível em

https://www.politize.com.br/organizacao-da-educacao-no-brasil/ Publicado em 29 de junho de 2017. Acesso em 13/12/2020

Constituição da República Portuguesa (CRP). Decreto de 10 de Abril de 1976.

Decreto-Lei n. 75/2008, de 22 de abril de 2008. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. *Diário da República*, 2008.

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio de 1998. *Diário da República* , n. 102, I Série A, 1998.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica. Uma relação entre o estabelecido e o praticado. Disponível em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/principios-fundamentos-procedimentos-educacao-basica-uma-relacao.htm publicado por: Ana Patricia Guedes Medeiros Capanema. Acesso em 13/12/2020.

O PNE 2011-2020: METAS E ESTRATÉGIAS. Disponível em http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf Acesso em 13/12/2020

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). Manual de Investigação em Ciências Sociais. (4ª ed.) Paris: Gradiva.

Rocha, M. N. C. (2011). Histórico da Gestão Democrática. Disponível em: <http://www.pedagogiaaopedaletra.com.br/posts/histotico-da-gestao-democratica/>. Acesso em: 8 jul. 2020.

Santana, G. S. dos. (2007). Multiculturalismo e Educação: Uma proposta de Gestão Multicultural.

Santos, G. M. M.T. (2003). Desenvolvimento Profissional de Professores. Uma abordagem a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo.

Saviani, D. (2013). A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, ANPAE , v. 29, n. 2, p. 207-221, maio/ago.

Souza, G. M. A. de, Araújo, G. O. & Silva, W. C. (2017). Vinte anos da Lei n.º 9.394/96, o que mudou? Políticas educacionais em busca de democracia. Revista Retratos da Escola, v. 11, n. 20, p. 147-160, jan./jun. 2017. Disponível em: www.esforce.org.br. Acesso dia 28/01/2020.

Yin, R. K. (2001). Estudo de caso: planejamento e métodos. Bookman.

LEGISLAÇÃO PORTUGUESA:

Decreto-Lei 221/74, de 27 de maio

Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de dezembro

Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de outubro

Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei nº 46/86, de 14 de outubro

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro

Decreto-Lei 172/91, de 10 de maio

Portaria nº 812/92 de 18 de Agosto

Despacho n.º 130/ME/96, de 8 de julho

Despacho Normativo nº 27/97, de 17 de maio

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio.

Decreto-lei 75/2008, de 22 de abril

Despacho nº 4463/2011, de 11 de março

Despacho nº 5634-F/2012, de 26 de Abril

Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho

Despacho nº 5908/17

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Lei nº 11.645/08

Lei nº 12.711/12, de 29 de agosto

Lei nº 12.796/13, de 04 de abril

Lei nº 13.278/16, de 02 de maio

Lei nº 13.005/14, de 25 de junho

Lei nº 13.146/15, de 06 de julho

Apêndice 1

Guião de Entrevista aos Diretores de Escolas

Guião de entrevista semiestruturada

Introdução

O presente guião faz parte integrante de um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Gestão e Administração de Escolas, do Instituto Politécnico de Setúbal, subordinada ao tema "Desafios e Características da Gestão Educacional no Brasil e Portugal de acordo com a Legislação Vigente." Pretende-se conhecer as perceções/representações dos Diretores de Escolas de Portugal e do Brasil frente a legislação educacional vigente. Toda a informação recolhida será tratada como absolutamente confidencial e nenhum dos entrevistados irá ser identificado.

Objetivo geral: Entender a visão do diretor no que diz respeito a legislação vigente.

Destinatários: Diretores de Escolas/Agrupamentos em Portugal e no Brasil

Guião da entrevista semiestruturada

Categoria	Obejetivos específicos	Tipologia de questões
Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista; Motivar o entrevistado.	1.Dar a conhecer o tema e os objetivos do estudo; 2. Solicitar a colaboração do entrevistado; 3. Garantir a confidencialidade das opiniões; 4. Divulgar os resultados do estudo; 5. Obter autorização para gravar a entrevista.
Caracterização pessoal, académica e profissional	Recolher dados pessoais, académicos e profissionais	1. Habilitações; 2. Situação profissional (Categoria e nível de ensino; 3. Carreira docente (tempo de serviço total, no agrupamento, cargos e eleição);

Composição e conhecimento das leis vigentes pertinentes à educação	Conhecer as perceções/ representações dos Diretores de Escolas do Brasil e de Portugal consoante a legislação vigente.	1) Quais são as atribuições do gestor escolar acerca do seu trabalho? 2) Como recebe e interpreta as leis aplicáveis? 3) O que acredita que faz e o que deveria fazer ou ser feito? 3ª) Qual é a estratégia da escola? 4) Quais mudanças prevê? 5) As políticas de educação têm-se alterado. Considera ter havido uma grande evolução? Que mudanças considera terem sido mais significativas ao nível do desempenho associado às funções da gestão escolar? 6) A evolução normativa das políticas públicas de educação tem aumentado as competências formas atribuídas ao gestor escolar e, simultaneamente, criado um quadro normativo que limite sua ação, isto é, a implementação de várias leis/decretos engessam ou aumentam o poder deliberativo da gestão escolar/diretor? 7) A evolução legislativa aplicada à educação tem acompanhado a evolução das leis que regem a sociedade como um todo? 8) Que principais fatores influenciam a alteração das leis no âmbito educacional e influenciam na gestão escolar? 9) Que balanço crítico é feito pelo responsável máximo da Direcção sobre o processo de mudança e a situação actual da escola dele resultante, e quais são as suas expectativas em relação ao impacto das mudanças ocorridas no desenvolvimento da escola e nas aprendizagens dos alunos.

Por fim, quer acrescentar mais alguma informação?

A entrevista chegou ao fim. Obrigado pela sua disponibilidade a colaboração.

Apêndice 2

Questionário dos professores portugueses

Gestão e Administração de Escolas - Dissertação: "Desafios e características da gestão educacional no Brasil e Portugal de acordo com a legislação vigente."

Caro(a) Professor(a),

Convido-o(a) a participar voluntariamente na pesquisa intitulada “Desafios e carcterísticas da gestão educacional no Brasil e Portugal de acordo com a legislação vigente”, que se enquadra no âmbito da Tese de Mestrado em Gestão e Administração de Escolas, da Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal, sob orientação do Professor Doutor Agostinho Bucha.

A informação obtida é confidencial e será utilizada apenas para fins académicos. Não existem respostas corretas ou erradas, pelo que se pretende que responda de forma espontânea a todas as questões.

Pelo exposto, agradeço a sua disponibilidade, com a certeza de que o seu contributo será de extrema importância para o enriquecimento deste estudo.

1. No que concerne a sistemática de receção e interpretação das leis aplicáveis

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Às vezes
1 - Você acompanha a execução das normais legais da educação atual?			
2 - Você está lendo ou leu recentemente algum tipo de publicação sobre a regulaçãoda educação atual?			
3 - Existe da sua parte preocupação em se inteirar do que ocorre atualmente na regulamentação da educação?			
4 - Tem conhecimento da última alteraçãona legislação pertinente a educação?			
As alterações legislativas interferemdiretamente no seu trabalho			

2. No que diz respeito a atual conjuntura das políticas públicas

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo completamente	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo	Concordo plenamente
Considera que as normas que vem sendo instituídas, ajudarão na melhoria da qualidade educacional?					
O currículo atual pode ser considerado bom para a escola?					
As políticas públicas de governo dos últimos anos tem contribuído para a educação?					
As concepções de democracia e participação orientam as diretrizes educacionais da sua região?					
No contexto atual, a educação é a única solução para a mudança efetiva da sociedade?					

3. Avalie seu conhecimento a respeito das alterações legislativas ocorridas na esfera da educação nos últimos anos em Portugal

Marcar apenas uma oval por linha.

	Conheço totalmente	Conheço	Desconheço	Desconheço totalmente
Decreto-Lei nº 137/2012 de 02 de julho (O presente decreto-lei procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.				
Lei n.º 65/2015, de 3 de julho (A presente lei consagra, ainda, a universalidade da educação pré-escolar para todas as crianças a partir do ano em que atinjam os 4 anos de idade.				
Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão				
Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (relativas à Autonomia e Flexibilidade Curricular				
Decreto-Lei nº 10-B/2021, de04 de fevereiro (Estabelece medidas excecionais e temporárias relativas à pandemia da doença COVID -19 na área da educação, para 2021)				

4. Classifique se as seguintes afirmações são consideradas uma característica ou um desafio da gestão educional

Marcar apenas uma oval por linha.

	Caraterística	Desafio
Na nossa escola, os nossos dirigentes envolvem os professores no desenvolvimento da estratégia de ensino aprendizagem		
Os nossos dirigentes escolares dão apoio para experimentar novas formas de ensinar		
Na nossa escola existem dispositivos digitais para utilizar no ensino		
Na nossa escola existe acesso à internet para o ensino-aprendizagem		
Os nossos dirigentes escolares debatem conosco as nossas necessidades de Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC)		
Na nossa escola os alunos são incentivados a criar conteúdos digitais		
Na nossa escola são criadas sessões de formação interna		
Os nossos dirigentes escolares incentivam-nos a partilhar experiências sobre ensino-aprendizagem		
Utilizar as tecnologias digitais para uma aprendizagem mais eficaz significa atualizar e inovar as práticas de ensino-aprendizagem		
Na nossa escola a participação da comunidade, prioritariamente dos encarregados de educação, no projeto político pedagógico é significativa		

5. Idade?

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Entre 30 e 40
- [ ] Entre 41 e 50
- [ ] Entre 51 e 60
- [ ] Acima de 61

6. Anos de serviço?

Marque todas que se aplicam.

- [ ] <5
- [ ] 6-15
- [ ] 26-35
- [ ] >35

7. Para qual nível de ensino você leciona?

Marcar apenas uma oval.

- ( ) 1º ciclo 2º ciclo
- ( ) 3º ciclo
- ( ) Secundário/Profissional
- ( )

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice 3

Questionário dos professores brasileiros

Gestão e Administração de Escolas - Dissertação: "Desafios e carcterísticasda gestão educacional no Brasil e Portugal de acordo com a legislação vigente."

Caro(a) Professor(a),

Convido-o(a) a participar voluntariamente na pesquisa intitulada “Desafios e carcterísticas da gestão educacional no Brasil e Portugal de acordo com a legislação vigente”, que se enquadra no âmbito da Tese de Mestrado em Gestão e Administração de Escolas, da Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal, sob orientação do Professor Doutor Agostinho Bucha.

A informação obtida é confidencial e será utilizada apenas para fins académicos. Não existem respostas corretas ou erradas, pelo que se pretende que responda de forma espontânea a todas as questões.

Pelo exposto, agradeço a sua disponibilidade, com a certeza de que o seu contributo será de extrema importância para o enriquecimento deste estudo.

*Obrigatório

1. No que concerne a sistemática de receção e interpretação das leis aplicáveis

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Às vezes
1 - Você acompanha a execução das normais legais da educação atual?			
2 - Você está lendo ou leu recentemente algum tipo de publicação sobre a regulaçãoda educação atual?			
3 - Existe da sua parte preocupação em se inteirar do que ocorre atualmente na regulamentação da educação?			
4 - Tem conhecimento da última alteraçãona legislação pertinente a educação?			
As alterações legislativas interferemdiretamente no seu trabalho			

2. No que diz respeito a atual conjuntura das políticas públicas

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo completamente	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo	Concordo plenamente
Considera que as normas que vem sendo instituídas, ajudarão na melhoria da qualidade educacional?					
O currículo atual pode ser considerado bom para a escola?					
A política pública de governo dos últimos anos tem contribuído para a educação?					
As concepções de democracia e participação orientam as diretrizes educacionais da sua região?					
No contexto atual, a educação é a única solução para a mudança efetiva da sociedade?					

3. Avalie seu conhecimento a respeito das alterações legislativas ocorridas na esfera da educação nos últimos anos no Brasil

Marcar apenas uma oval por linha.

	Conheço totalmente	Conheço	Desconheço	Desconheço totalmente
Lei 12.711/12 de 29 de agosto(lei de cotas para o ensino superior)				
Lei 12.796/13 de 04 de abril (dispõe sobre a formação dosprofissionais da educação)				
Lei 13.005/14 de 25 de junho (aprova o PNE - Plano Nacional de Educação)				
Lei nº 13.146/15, de 6 de julho(Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência)				
Lei 13.278/16 de 02 de maio (referente ao ensino das artes)				

4. Classifique se as seguintes afirmações são consideradas uma característica ou um desafio da gestão educional

Marcar apenas uma oval por linha.

	Caraterística	Desafio
Na nossa escola, os nossos dirigentes envolvem os professores no desenvolvimento da estratégia de ensino aprendizagem		
Os nossos dirigentes escolares dão apoio para experimentar novas formas de ensinar		
Na nossa escola existem dispositivos digitais para utilizar no ensino		
Na nossa escola existe acesso à internet para o ensino-aprendizagem		
Os nossos dirigentes escolares debatem conosco as nossas necessidades de Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC)		
Na nossa escola os alunos são incentivados a criar conteúdos digitais		
Na nossa escola são criadas sessões de formação interna		
Os nossos dirigentes escolares incentivam-nos a partilhar experiências sobre ensino-aprendizagem		
Utilizar as tecnologias digitais para uma aprendizagem mais eficaz significa atualizar e inovar as práticas de ensino-aprendizagem		
Na nossa escola a participação da comunidade, prioritariamente dos encarregados de educação, no projeto político pedagógico é significativa		

5. Idade? *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Entre 30 e 40
- [ ] Entre 41 e 50
- [ ] Entre 51 e 60
- [ ] Acima de 61

6. Anos de serviço? *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] <5
- [ ] 6-15
- [ ] 16-25
- [ ] >25

7. Para qual nível de ensino você leciona? *

Marcar apenas uma oval.

- ( ) Educação Infantil
- ( ) Ensino Fundamental
- ( ) Ensino Médio/Técnico

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários