CILME 2024

V CONGRESSO INTERNACIONAL DE LIDERANÇA E MELHORIA DA EDUCAÇÃO / 5º CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE LIDERAZGO Y MEJORA EN EDUCACIÓN

ESCOLA, DEMOCRACIA E MUDANÇA / ESCUELA, DEMOCRACIA Y CAMBIO

27 — 28 — 29
MAIO | MAYO

FPCEUP
PORTO

LIVRO DE ATAS

U.PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

CIIE

fct Fundação para a Ciência e a Tecnologia

RILME

ANDAEP ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DIRETORES DE AGRUPAMENTOS E ESCOLAS PÚBLICAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DIRIGENTES ESCOLARES

Escola, Democracia e Mudança / Escuela, Democracia y Cambio
Livro de Atas do V Congresso Internacional de Liderança e Melhoria da Educação / 5º Congreso Internacional sobre Liderazgo e Mejora en Educación

COORDENAÇÃO
Filipa César

ORGANIZAÇÃO
Carlinda Leite (Coord., CIIE/FPCEUP), Preciosa Fernandes (Coord., CIIE/FPCEUP), Amanda Moraes (CIIE/FPCEUP), Ana Eloisa Carvalho (CIIE/FPCEUP), Angélica Monteiro (CIIE/FPCEUP), Carla Figueiredo (CIIE/FPCEUP), Daniela Ferreira (CIIE/FPCEUP), Duarte Nuno Duarte (CIIE/FPCEUP), Elisabete Ferreira (CIIE/FPCEUP), Filinto Lima (Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas), José Pedro Amorim (CIIE/FPCEUP), José Carlos Bronze (CIIE/FPCEUP), Larissa Lacerda (CIIE/FPCEUP), Lillian Nobre (CIIE/FPCEUP), Manuel Pereira (Associação Nacional de Dirigentes Escolares), Marta Sampaio (CIIE/FPCEUP), Paulo Marinho (CIIE/FPCEUP), Richelme Costa (CIIE/FPCEUP), Rui Trindade (CIIE/FPCEUP),

EDIÇÃO
CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade Do Porto (FPCEUP)

ISBN
978-989-8471-71-0

DATA DE EDIÇÃO
2025

© Autores/as e CIIE

CORRESPONDÊNCIA
Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen s/n, 4200-135 Porto, Portugal

Todo o conteúdo desta publicação está licenciado com uma Licença Creative Commons – Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.

(UIDB/00167/2020 e UIDP/00167/2020)
Nota: O conteúdo dos textos reunidos nesta obra é da total responsabilidade dos seus autores.

Índice

O atletismo do Ensino Médio: O trabalho pedagógico em Educação Física a partir de uma perspectiva de formação integral 6

Álcio Crisótosmo Magalhães

Educação Física escolar e Ensino Médio Integral: As práticas corporais de aventura e natureza como linguagens 14

Álcio Crisóstomo Magalhães

Saber (para) incluir: Implementação do DUA nas práticas pedagógicas 23

Ana Sofia Cartaxo Pinheiro Pereira, Olga Sofia de Carvalho Simões

Algunos estudios sobre la dirección escolar en centros educativos en España e Italia 29

Anna Maria Nicolosi

La formación lingüística de las mujeres extranjeras en Italia 35

Anna Maria Nicolosi

Inovação e mudança: O papel da liderança intermédia: O caso espanhol 41

Antonio Bolívar

Perceções de docentes e lideranças escolares sobre a satisfação e efeitos da avaliação externa de escolas na sequência do 3.º ciclo avaliativo 46

Carlos Barreira, Maria da Piedade Vaz Rebelo, Maria da Graça Bidarra

Usos, finalidades, efeitos e constrangimentos das plataformas e tecnologias digitais nas escolas portuguesas 58

Carlos Barreira, Maria da Piedade Vaz Rebelo, Maria da Graça Bidarra

Visão dos professores sobre o racismo nas escolas brasileiras 68

Célia Maria Hipólito, Ana Paula Duarte, Sónia Mairos Ferreira

Resignificando el rol de los Líderes Escolares en Educación Parvularia en Chile: Una aproximación desde el estudio de referentes nacionales e internacionales y el aporte de expertas.. 73

Claudia Andrea Godoy Orellana

Práticas e requisitos na agenda semanal dos Diretores. Semelhanças e diferenças nas escolas primárias de Buenos Aires, Barcelona, Grande Porto e Agreste Nordestino. 85

Corina Lusquiños, Mireia Tintoré, Paulo Marinho, Carlinda Leite, Lucinalva Almeida

A importância do monitoramento de dados educacionais na melhoria do ensino e aprendizagem: Um estudo de caso no município de São Miguel dos Campos, Alagoas, Brasil 96

Cristiane De Castro Laranjeira Rocha, Gleber Glaucio Do Nascimento Soares Da Silva, Jussara Vieira De Sá Dantas, Mary Helyda Correia Verçosa, Álvaro Leiva Dos Santos, Anderson Wesney De Almeida Souza, João Pedro De Castro Laranjeira Rocha

Literacia científica no 1.º CEB: Implicações epistemológicas, pedagógicas e práticas 104

Diogo Faria, Rui Trindade

A disciplina de "Sonhar a Escola": Uma resposta pedagógica inovadora para os desafios na educação 116

Fátima Gomes, Ana Maria Cabral, Dário Filipe Gomes

A coordenação pedagógica no Brasil: Formação e campo de atuação profissional de pedagogos . 132

Flávia Pinheiro da Silva Colombini, Noeli Prestes Padilha Rivas

A cultura digital na formação de professores da rede municipal de educação de São Miguel dos Campos – Alagoas - Brasil 142

Gleber Glaucio do Nascimento Soares da Silva, Álvaro Leiva dos Santos, Cristiane de Castro Laranjeira Rocha, Anderson Wesney de Almeida Souza, Mary Hélida Correia Verçosa, Jussara Vieira de Sá Dantas

Fatores críticos na autoavaliação das escolas 157

Isabel Fialho, José Saragoça, Marcelo Coppi, Ana Paula Correia, Sónia Gomes

Livro didático na educação infantil: Currículo e colonização da infância 169

Isabele Lacerda Queiroz

O sucesso na representatividade de São Miguel dos Campos, Alagoas, Brasil, em Olimpíadas Educacionais 181

Izakelly Barros de Lima, Rosy Emannuele Moura dos Santos Bomfim, Carlos Henrique Araújo de Oliveira, Eliane Cristina Rodrigues dos Santos, Valdirene Vieira Cavalcante, Álvaro Leiva dos Santos

Liderazgo del nivel Intermedio en red y desarrollo de capacidades para la justicia educacional en directivos de centros de formación secundaria técnico-profesional: Una primera aproximación 189

Jennifer Ly Obregón Reyes

Práticas reflexivas em contexto: Estudo de caso sobre a ação e a reflexão docente numa escola privada 203

Joana Gomes Rodrigues, Maria do Carmo Vieira da Silva, Carolina Gonçalves

Pensamento computacional na Educação Básica: Uma estratégia para melhorar o desempenho dos estudantes no Ensino Superior 209

Maria Claudete Schorr, Magda Bercht

Expectativas académicas: Contributo para uma análise crítica numa Casa de Acolhimento Residencial de adolescentes femininas 223

Marília Favinha, Cláudia Chambel

El liderazgo docente en España y su relación con la mejora de la escuela. Percepciones de los líderes del Sistema. 235

Mireia Tintoré, Gloria Gratacós, Begoña Ladrón de Guevara

Diseño y construcción de un cuestionario de competencias de Jefes de Departamento 243

Nadia Angélica San Martín Zárate

Prácticas de liderazgo directivo y medios relacionados con el desarrollo profesional docente en instrumentos de gestión institucional de centros chilenos de educación secundaria de formación profesional 250

A voz ativa da criança nas rotinas: Práticas educativas promotoras da agência da criança no contexto de educação em creche 259

Raquel Silva, Ana Sousa, Andreia Martins, Ivone Neves

Caso de ensino na formação de professores no Brasil 271

Regina Ferreira da Costa, Maria de Fátima Ramos de Andrade, Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Necessidades formativas de uma comunidade de aprendizagem 282

Regina Ferreira da Costa, Maria de Fátima Ramos de Andrade, Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Liderazgo distribuido en dos centros de secundaria de especial complejidad en España 290

Sandra Fernández-Núñez, Julián López-Yáñez, Marita Sánchez-Moreno

A produção de sentidos de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização 302

Sonia de Oliveira Martins

Inclusão e equidade nas escolas, um olhar através da Avaliação Externa das Escolas 310

Sónia Gomes, Isabel Fialho

Mochila Leve: Um projeto municipal que conduz à mudança das práticas letivas 322

Vanda Cristina Antunes dos Santos Fernandes Rosa

Efeitos da capacitação digital nas dinâmicas organizacionais da escola 329

Maria José Silvestre, Isabel Fialho, José Saragoça, Marcelo Coppi

O atletismo do Ensino Médio: O trabalho pedagógico em Educação Física a partir de uma perspectiva de formação integral

Álcio Crisótosmo Magalhães
Universidade Estadual de Goiás – UEG – ESEFFEGO-Goiânia
Email: alciocri@gmail.com

Resumo

Este trabalho corresponde ao relato de uma experiência de Estágio Curricular Supervisionado II (Ensino Médio) desenvolvida em um Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) da cidade de Goiânia, entre os meses de fevereiro e junho de 2023. Por meio dessa síntese organizada por acadêmicos da Licenciatura em Educação da UEG/ESEFFEGO demonstra-se o resultado de uma experiência de Organização de Trabalho Pedagógica pensada e desenvolvida à luz da perspectiva Crítico-Superadora e das categorias Trabalho, Ciência e Cultura. O objetivo geral do estudo, além de discutir as possibilidades de um projeto de estágio curricular acadêmico que tenta articular ensino e pesquisa como elementos da formação de professores (as), é didaticamente falando enfrentar o Atletismo como linguagem que expressa uma traço de Cultura Corporal e portanto, como mediação explicativa da realidade. Nesse sentido o Atletismo é pensado e problematizado a partir de questões temáticas norteadoras de um diálogo práxico no qual a ideia de conteúdos a serem assimilados é subvertida pela perspectiva de aulas tematizadas, abertas e mediadas pelos elementos técnicos, tático e histórico-culturais da modalidade. De modo geral pode-se afirmar que apesar de todas as limitações que uma escolarização ainda centrada na seriação e na curricularização dos conhecimentos impõe às perspectivas críticas de educação, a potência formativa da Educação Física pensada como linguagem, expressão de Cultura Corporal, indica um caminho possível e necessário para a área que ainda busca encontrar-se como componente curricular do Ensino Médio Integral.

Palavras-chave: *atletismo; cultura corporal; ensino médio integral*

Resumen

Este trabajo corresponde al relato de una experiencia de Práctica Curricular Supervisada II (Escuela Secundaria) desarrollada en un Centro de Educación de Tiempo Completo (CEPI) en la ciudad de Goiânia, entre los meses de febrero y junio de 2023. A través de esta síntesis organizada por Académicos de La Licenciatura en Educación de la UEG/ESEFFEGO demuestra el resultado de una experiencia de Organización Pedagógica del Trabajo diseñada y desarrollada a la luz de la perspectiva de Superación Crítica y las categorías de Trabajo, Ciencia y Cultura. El objetivo general del estudio, además de discutir las posibilidades de un proyecto de pasantía académico curricular que intente articular la docencia y la investigación como elementos de la formación docente, es didácticamente hablar de afrontar el Atletismo como un lenguaje que expresa un rasgo de la Cultura Corporal y por tanto. , como mediación explicativa de la

realidad. En este sentido, el Atletismo es pensado y problematizado a partir de cuestiones temáticas que orientan un diálogo práctico en el que la idea de contenidos a asimilar es subvertida por la perspectiva de clases temáticas, abiertas y mediadas por lo técnico, táctico e histórico. Elementos culturales del deporte. En general, se puede afirmar que a pesar de todas las limitaciones que la escolarización aún centrada en la clasificación y curricularización de los saberes impone a las perspectivas críticas de la educación, el poder formativo de la Educación Física pensada como un lenguaje, una expresión de la Cultura Corporal, indica una camino posible y necesario para el área que aún busca reencontrarse como componente curricular de la Escuela Secundaria Integral.

Palabras-clave: *atletismo; cultura corporal; bachillerato completo*

Introdução

No Brasil, o ensino básico é dividido em três etapas, respectivamente, ensino infantil, fundamental (Anos Iniciais e Finais) e ensino médio. Este último o que certamente ainda possui a maior indefinição pedagógica, segundo Nosella (2016).

Historicamente essa etapa de transição entre o ensino fundamental – Anos Finais e o superior é concebida segundo a dicotomia entre formação geral abstrata e profissionalização. Entretanto, o ensino médio necessita superar esse dilema. Deve assegurar aos jovens desenvolverem todas as suas potencialidades e condições de fazerem escolhas (Ramos, 2003).

Conforme Nosella (2016), para isso, é essencial que a formação seja orientada por um princípio geral e um específico. O primeiro princípio seria o trabalho, caracterizado pela sua história, seus valores e suas leis. E o segundo princípio seria a realização de práticas pedagógicas desafiadoras e promotoras da criatividade, autonomia e responsabilidade pessoal e política.

Segundo Marise Ramos (2003) a crise dos empregos, o novo padrão de sociabilidade capitalista, caracterizado pela desregulamentação da economia, pela flexibilização das relações e dos direitos sociais e pela inserção precoce das populações juvenis no mercado de trabalho, reflete-se na organização do trabalho pedagógico do ensino médio, especialmente de escolas públicas. O debate Educação pelo trabalho x Educação para o trabalho renova-se a cada novo ordenamento jurídico surgido na poeira das disputas acerca do sentido da formação das populações juvenis. Nesse sentido a questão gramsciana acerca do sentido da escola para a juventude permanece ainda em aberto.

A escola que prepara o jovem principalmente para o mercado de trabalho tende a elevar os índices de evasão escolar. Os autores Nosella (2016) e Gramsci (1982) concordam sobre uma escola desinteressada, capaz de superar o aprendizado submetido pelas demandas do mercado de trabalho. Gramsci e posteriormente Nosella idealizavam uma escola única capaz de articular trabalho, ciência e cultura, que seja capaz de promover o desenvolvimento intelectual dos indivíduos (Gramsci, 1982).

Esse foi o suporte intelectual básico para o repensar do sentido da Educação Física no Ensino Médio e para a construção de uma proposta de plano de ensino em Educação Física para quatro turmas de Ensino Médio de um Centro de Ensino em Período Integral da região Central de Goiânia.

Metodologia

A concepção de escola gramsciana é o princípio dessa experiência de Organização de Trabalho Pedagógico desenvolvida em um projeto de intervenção de Estágio Curricular Supervisionado obrigatório, estruturada por acadêmicos do sexto período da Licenciatura em Educação Física da Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia (ESEFFEGO) da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

A ação desenvolvida ao longo do segundo semestre letivo de 2023, foi realizada em um Centro de Ensino Médio em Período Integral (CEPI) da região central de Goiânia entre turmas de Primeira Série, formadas por jovens na faixa etária entre 13 e 16 anos de idade. Cada turma era formada por cerca de 30 estudantes.

As regências de turma foram assumidas por 12 estagiários, organizados em 4 grupos, cada grupo composto por três estagiários (as) se responsabilizando por 12 aulas de 50 minutos cada, duas por semana ao longo dos meses de maio e junho de 2023, ministradas em cada uma das 4 salas de Primeiro ano do Colégio.

O processo inicial de Organização do Trabalho Pedagógico se deu ao longo de dois meses. Entre março e julho foram desenvolvidos levantamentos sistematizados de artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses que discutissem o Atletismo como elemento da Educação Física escolar. Selecionado o material foram organizados, debates, rodas de conversas e seminários entre os estudantes estagiários com o propósito de construir uma temática macro e subtemáticas correlatas para a problematização do elemento Atletismo na escola campo de Estágio.

Os estagiários divididos em quatro grupos de trabalho coletaram informações relevantes, estudaram exemplos de trabalhos pedagógicos cuja centralidade era o Atletismo escolar e organizaram momentos de socialização/debate dos dados e registros encontrados. Após essa etapa de revisão crítica construiu-se coletivamente uma temática comum às quatro turmas do CEPI.

A partir dessa temática única cada grupo responsável por uma das turmas da instituição de ensino encarregou-se de elaborar uma subtemática que deveria dialogar necessariamente com a macro temática. Assim, surgiram as unidades temáticas Atletismo, migração e cultura; Atletismo e Mídias; Atletismo e visibilidade; Atletismo, gênero e genes.

Ao analisar a dificuldade no ensino formal, Antonio Gramsci critica a lógica da escola moderna, como sua estrutura reproduz as desigualdades sociais desencadeadas pelo sistema capitalista. Em oposição a essa escola, Gramsci propõe uma escola com formação humanística, ampla e integral, que modele a capacidade de trabalho intelectual, técnico, manual e que tenha o trabalho como princípio educativo.

Dessa matriz paradigmática de Antônio Gramsci e dos teóricos da matriz Trabalho-educação nasceu a temática Atletismo e preconceito: as diferentes faces da marginalização na relação Atletismo e Ensino Médio.

Foi esse o mote para um dos primeiros elementos da Cultura corporal humana tornar-se mediação explicativa da realidade. Daí nasceu a ideia de transformar a prática dos saltos, das corridas e dos arremessos, a discussão sobre doping, testagens, hormônios e técnica em questões que permitissem às juventudes do Colégio problematizar etnia, consumo, riqueza, pobreza e relações de gênero.

Concebendo o Atletismo como Linguagem pôde-se, por meio da Cultura Corporal discutir e produzir sínteses demonstrativas dos dilemas da relação esporte, cultura, migração, variáveis genéticas, mídia e preconceito.

Nesse movimento, os (as) estudantes permitiram-se lançar-se no debate sobre os fenômenos histórico-culturais que mobilizam o homem a inventar e reinventar constante o esporte e, na era moderna, transformá-los em uma das sínteses mais perfeitas de sua capacidade de realizar trabalho.

Nesse sentido, o Atletismo mais que conteúdo em si, tornou-se meio de explicitação do homem em ação, revelação do sujeito cultivando sua historicidade. Nessa perspectiva o grande esforço é a superação da Educação Física centrada na prática pela prática. Assim o chamado esporte base torna-se meio de refletir sobre a relação migração, projetos civilizatórios e xenofobia, sobre como o fenômeno da globalização envolve a Cultura Corporal, sobre como o esporte torna-se instrumento de ascensão social e uma espécie de tábua de sobrevivência para os grupos sociais vulneráveis, sobre como toda a discussão de gênero coloca questões novas para as quais o esporte moderno ainda não tem resposta.

Resultados e discussão

Para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio é necessário levar em conta toda a discussão sobre a formação das juventudes, debate que ganha muita força a partir da LDB 9394/96 e que se renova com o movimento de ampliação da oferta e com a criação do ensino médio integral, algo que ocorre no Estado de Goiás de 2013 em diante com a implementação dos Centros de Ensino em Período Integral (CEPI).

De acordo com Antônio Gramsci (1982) a criação de uma nova hegemonia depende de uma nova escola dotada de um projeto intelectual e moral. Essa perspectiva influencia o projeto do Ensino Médio integral no Brasil e em Goiás.

Segundo Nosella (2016), em esforço de interpretação da obra de Gramsci, a falta de clareza quanto à função específica do ensino (2º grau), conduziu historicamente a uma falta de identidade pedagógica para a última etapa da educação básica no Brasil.

Superar a dualidade entre formação e instrumentalização, conforme Nosella passaria pela ampliação do tempo e da qualidade da oferta do Ensino Médio. De acordo com Marise Ramos,

outra autora que vale-se da elaboração gramsciana para pensar uma nova identidade para o Ensino Médio, o trabalho, a ciência e a cultura devem ser resgatados como categorias centrais para a construção do Ensino Médio único e unitário e integral.

Partindo dessas referências o Atletismo surge como objeto de interlocução com os estudantes do CEPI/Goiânia. Não o Atletismo como técnica a ser ensinada, mas o Atletismo como linguagem que revela processos histórico-culturais. Nesse sentido, a modalidade esportiva transcende o modelo hegemônico do esporte a ser ensinado e passa a ser interpretado como representação ontológica de sujeitos que revelam-se na pragmática do andar, do correr, do saltar e do arremessar ressignificados como esporte. Trata-se de pensar o esporte como elemento de uma Cultura corporal moderna. Aquilo que Silva et al. (2017) entendem como uma reflexão crítica que busca reconhecer a importância histórica e cultural da prática do Atletismo.

Dessa forma, a Educação Física e em especial o Atletismo tornam-se parte no processo de construção de uma formação integral em nível de ensino médio. Por um lado, convertem-se em trabalho para os estudantes e para os (as) professores(as) que passam a elaborar os conhecimentos como problemáticas e não apenas como saberes a serem assimilados.

No caso específico da experiência em relato, o Atletismo foi abordado por meio de tematizações que no geral visavam problematizar o preconceito em suas diversas faces. O Atletismo como esporte que sofre, reproduz e enfrenta preconceitos. Além de ser negligenciado na Educação Física escolar, seja pela falta de estrutura, de equipamentos e conforme Câmara, Santos (2013) até pelo pequeno interesse docente pela modalidade, o Atletismo atualmente se vê envolvido em inúmeras polêmicas.

Do debate sobre como a Federação Internacional vem enfrentando as questões de gênero, passando pela força dos africanos nas corridas e de como essas performances contrapõem esporte, cultura, política, economia, até a discussão sobre doping, hormônios, biótipo físico, maior visibilidade de algumas provas e invisibilidade de outras, tudo se torna objeto temático que permite a reflexão sobre conceitos e preconceitos.

Desse movimento teórico inicial nasceram 12 situações concretas de problematizações, trabalhadas sob a forma de aulas, organizadas em quatro blocos temáticos distintos, articulados e interdisciplinares entre si. O primeiro deles denominado Atletismo e Cultura problematizou as corridas, saltos e arremessos como sínteses para o dilema humano do mais imediato na luta pela sobrevivência, o enfrentamento do ambiente.

Associar o Atletismo às práticas corporais naturais permite pensa-lo como Cultura corporal genuína, isto é, trabalho humano sistematizado sob a forma de artefatos mecânicos, que projetam o sujeito literalmente no tempo e no espaço. A ideia de velocidade, resistência, coordenação motora e eficácia de ação (técnica) como elementos tão histórico-culturais que biológicos, são mediações desse diálogo, que se efetiva por meio da experimentação dos diferentes tipos de corrida e de saltos.

Nessa problematização, o movimento sistematizado torna-se ação propriamente dita e expressão de um experiência civilizatória que se fez e se faz por meio da práxis quotidiana presente na

realização de uma corrida ou de um salto. Por meio dessa práxis o homem em seus diferentes tempos e processos históricos revela-se como sujeito de cultura. É o que revela, por exemplo, uma corrida de toras organizada por uma nação indígena, por exemplo. Mais que o movimento em si, uma ação cultural que expressa um sistema de valores que se renova a cada novo ritual do Kuarup, cerimônia na qual as nações indígenas incluem no protocolo do culto coletivo, correr com uma tora nas costas como meio de conservar os seus elos materiais e imateriais e manter viva suas tradições, crenças e costumes.

Uma questão que nasce dessa reflexão inicial é a discussão sobre os elementos da Cultura Corporal organizados como mídias, isto é, como meios de disseminação de ideias e valores. Literalmente a Maratona, por exemplo, é isso, a corrida como estratégia de comunicação de algo.

Esse foi o gancho para a construção da segunda unidade temática. A questão é: se o homem em movimento está sempre comunicando algo, o que pode comunicar o Atletismo? Partindo dessa interrogação foi possível problematizar a relação Atletismo e Mídias. Demonstrado que por meio do movimento comunica-se um sistema de valores, uma cultura, propôs-se articular os elementos do Atletismo (corridas, saltos e arremessos) e uma das mais efetivas redes sociais da atualidade, o Instagram, para divulgar tanto o CEPI, campo da experiência de Estágio, como a Educação Física da instituição.

Daí em diante as aulas passaram a discutir criticamente, a produção de contéudos em mídias sociais. As mediações tanto para as reflexões como a produção de conteúdos (vídeos) foram os elementos do Atletismo. Assim, cada turma criou seu próprio perfil no Instagram e passou registrar as imagens e problematizações das aulas de Educação Física.

Por meio dessas contas, os(as) estudantes foram motivados(as) a escrever sínteses, produzir, selecionar e editar imagens das aulas e transformar o Atletismo em uma mídia para a problematização da relação esportes x mídias, para o desenvolvimento do senso de coletividade da turma e para a formação de sujeitos de comunicação, capazes de utilizar de ás tecnologias de forma responsável e ética.

Na busca de conteúdos para o Instagram a discussão sobre gênero no Atletismo apareceu e tornou-se uma questão para a terceira unidade temática. Nesse caso a problemática do preconceito dentro do Atletismo permitiu o debate sobre os dilemas da mulher inserida no cenário esportivo, além de outras formas de preconceito que acontecem de forma velada.

O fio condutor dessa unidade foi o caso da atleta que em função de sua performance bem acima da média das demais atletas, fez com que a Federação Internacional de Atletismo encontra-se na questão hormonal a justificativa para condicionar a presença feminina nas competições de corridas. O caso suscitou o debate acerca da relação nível de testosterona x performance.

A partir dessa problemática referente ao peso dos hormônios na performance, delineou-se a quarta unidade temática. A discussão sobre Atletismo e questões genéticas. Para responder se os níveis de testosterona podem realmente ser o único critério de autorização de participação de uma mulher ou não em uma prova feminina de corrida, foi necessário compreender todas as variáveis que

interferem no desempenho atlético, assim como também a questão do biotipo, da genética e dos estereótipos surgidos a partir da noção de corpo atlético e do corpo “normal”.

Questionar como estão inseridos os mais diversos tipos de corpos dentro do esporte e se todas as diferenças têm espaço nos diferentes protocolos das provas de Atletismo foi o fio da condutor da última unidade temática organizada pela mediação das provas de corrida.

Esse foi o gancho para se construir uma unidade de três aulas, com o propósito de discutir como o biótipo, a técnica, as questões psicológicas e as condições de treinamento interferem na performance.

A culminância dessa discussão e de todo o trabalho pedagógico foi uma aula de campo em um estádio de Atletismo com o propósito de verificar e problematizar *in loco* como as condições de treinamento, a técnica de realização das provas e a utilização de equipamentos produzidos com os melhores materiais e segundo a mais perfeita aerodinâmica favorecem a performance e ao mesmo tempo criam abismos entre os praticantes, atletas ou não que tem acesso às melhores condições de treinamento e aqueles que correm, saltam e arremessam ainda bem próximo das condições mais primitivas de execução dessas ações.

Considerações finais

Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação, a educação das juventudes deve primar pela formação humana integral. Essa seria uma espécie de ponte para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

No que se refere ao ensino médio, a Educação Física necessita ser pensada como linguagem que expressa uma Cultura corporal. Isso significa enfatizar a importância da reflexão crítica sobre seus elementos estruturantes. Nesse sentido o Atletismo mais que técnica é um artefato cultural que expressa uma série de fenômenos socioculturais.

Essa perspectiva de trabalho pedagógico da Educação Física estabelece um diálogo estreito com a perspectiva Crítico-superadora. Visa a superação das limitações das perspectivas centradas na técnica como fim em si mesmas, conduz à inclusão dos grupos que historicamente tiveram sua cultura corporal negada pelos padrões de eficiência e eficácia do esporte espetáculo e resultado e por fim transforma os elementos da Educação Física em conhecimentos significativos, chaves de leitura da realidade imediata.

Por meio dessa perspectiva de organização de trabalho pedagógico os (as) estudantes se apropriam do Atletismo não apenas como objeto para consumo ou experimentação, mas como possibilidade de conhecer, analisar, criticar, transformar.

Abordar o atletismo de maneira significativa e contextualizada contribui para ampliar o repertório intelectual e obviamente motor dos (as) estudantes e joga luz sobre uma modalidade pouco conhecida tanto por estudantes do Ensino Médio como por professores (as) de Educação Física. Portanto, além do desenvolvimento das habilidades técnicas e táticas do esporte, o Atletismo da

escola, isto é, trabalhado a partir da realidade das instituições de Ensino Médio, projeta uma perspectiva de formação integral.

Referências bibliográficas

Câmara, Helder C., & Santos, Gabriel Q. (2013). Atletismo na escola: Uma mudança necessária. *EFDeportes.com*, *17*(178). https://www.efdeportes.com/efd178/atletismo-na-escola-uma-mudanca-necessaria.htm

Gramsci, Antônio (1982). *Os intelectuais e a organização da cultura.* Civilização Brasileira.

Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

Nosella, Paolo (2016). *Ensino Médio à luz do pensamento de Gramsci.* Alínea.

Ramos, Marise N. (2003). O projeto unitário de Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência (ANPED). In Gaudêncio Frigotto & Maria Ciavatta (Eds.), *Ensino Médio: Ciência, cultura e trabalho* (pp. 37-52). MEC/SENTEC.

Rosa, Rodolfo S., Souza, Edison R., Mendes, Felipe G., Wandescheer Raquel, & Backes, Ana Flávia (2017). O atletismo vai à escola: Olhares discentes sobre a experiência de ensino. *Pensar a Prática*, *20*(1), 16-25. https://doi.org/10.5216/rpp.v20i1.42088

Educação Física escolar e Ensino Médio Integral: As práticas corporais de aventura e natureza como linguagens

Álcio Crisóstomo Magalhães
Universidade Estadual de Goiás – UEG – ESEFFEGO-Goiânia
Email: alciocri@gmail.com

Resumo

O presente documento propõe-se a refletir criticamente acerca dos limites e possibilidades de uma experiência de Estágio Supervisionado em Educação Física, desenvolvido em um Centro de Ensino em Período Integral cujo trabalho pedagógico segue as diretrizes do "Novo" Ensino Médio. Para isso as Práticas Corporais de Aventura foram utilizadas como mediação teórico-metodológica do diálogo que se desenvolveu tentando articular a Educação Física como componente curricular, os sujeitos do Ensino Médio em anseios, dilemas, angústias e interesses e a Cultura corporal como matriz conceitual. Os instrumentais da pesquisa ação e os estudos do campo Trabalho-Educação auxiliaram na interlocução científica com o objeto. O trabalho indica que as Práticas Corporais de Aventura, além de alternativa às limitações do ambiente escolar hegemonicamente esportivizado, além de potência formativa em função de seu caráter genuinamente trans e interdisciplinar, guardam consigo muitas respostas ao problema da construção de um Ensino Médio integral em forma e conteúdo.

Palavras-chave: práticas corporais de aventura; ensino médio integral; estágio curricular.

Resumen

Este documento se propone reflexionar críticamente sobre los límites y posibilidades de una experiencia de Pasantía Supervisada en Educación Física, desarrollada en un Centro Docente de Tiempo Completo cuyo trabajo pedagógico sigue los lineamientos de la "Nueva" Escuela Secundaria. Para ello, se utilizaron las Prácticas Corporales de Aventura como mediación teórico-metodológica del diálogo que se desarrolló tratando de articular la Educación Física como componente curricular, los sujetos de la Enseñanza Media en sus anhelos, dilemas, ansiedades e intereses y la Cultura Corporal como matriz conceptual. Los instrumentos de investigación-acción y de estudios en el campo Trabajo-Educación ayudaron en el diálogo científico con el objeto. El trabajo señala que las Prácticas Corporales de Aventura, además de ser una alternativa a las limitaciones del ámbito escolar hegemónicamente deportivo, además de ser una potencia formativa por su carácter genuinamente trans e interdisciplinar, encierran muchas respuestas al problema de la construcción. Una Escuela Secundaria integral en forma y contenidos.

Palabras clave: prácticas corporales de aventura; escuela secundaria completa; etapa curricular.

Introdução

A Educação Física (EF) no ensino básico em geral tem enfrentado inúmeros desafios nas últimas três décadas, quando seu sentido como componente curricular passou a ser questionado e ressignificado. No caso do Ensino Médio, os dilemas têm sido maiores ainda. Mesmo estando inserida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como componente curricular obrigatório, a EF ainda esbarra na questão da busca de identidade, ainda é vista por boa parte da comunidade escolar como atividade meramente prático-desportiva, recreativa e de lazer. Após muita polêmica foi mantida como parte da Formação Geral Básica do "Novo" Ensino Médio, contudo ainda enviesada por uma certa dicotomia. A Lei 13.415/2017 determina a inclusão da EF na BNCC segundo a dualística dos "estudos e práticas".

Por outro lado, a mesma BNCC (2018), a despeito de todas as suas contradições, mantém alguns dos preceitos do movimento de reforma do Ensino Médio, iniciado nos anos 1990, especialmente aqueles que dizem respeito à busca de caminhos para que a EF possa superar-se como disciplina que ensina apenas conteúdos esportivos direcionados para o alto rendimento. A despeito de todo o acúmulo da área desde o final de 1980, esse ainda permanece como senso comum da EF no Ensino Médio, mesmo com um conjunto de produções científicas indicando que o ambiente escolar deve formar o senso crítico de todas as situações cotidianas.

O "Novo" Ensino Médio mantém e intensifica o debate acerca da necessidade de diversificação de saberes e da construção de um currículo ampliado, capaz de atender às juventudes em toda sua complexidade histórico-cultural, político-econômica e social. Conforme a BNCC (2018) uma das possibilidades para esse alargamento de conhecimentos específicos da EF é a inclusão das Práticas Corporais de Aventura (PCA) como unidade temática do Ensino Médio integral. Isso porque, de acordo com o documento, elas trabalham com situações de imprevisibilidade, incertezas, vertigem, risco controlado e possibilitam a interação com o ambiente natural e urbanizado. Portanto abrem novas perspectivas de organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio.

Partindo desse entendimento um coletivo de estagiários(as) de uma graduação em EF da cidade de Goiânia desafiou-se a problematizar a relação corpo e ambiente, questionando de modo especial as relações que permeiam a práxis das PCA em Goiânia. Tendo essa temática como fio condutor, os estudantes organizaram um plano de ensino para três turmas da 1ª Série do Ensino Médio e duas turmas de nono ano de um Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) da Secretaria Estadual de Educação de Goiás - SEDUC/GO.

A experiência foi desenvolvida no 4º Bimestre letivo do ano de 2023. Foram 12 aulas de 50 minutos cada, ministradas duas vezes por semana entre os meses de outubro e novembro. Ao longo desse período, a EF da unidade de ensino tornou-se tempo e espaço de tematização crítica das PCA e investigação científica acerca dos limites e possibilidades formativas desse elemento da Cultura Corporal.

De acordo com a perspectiva de intervenção pedagógica do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Estágio (NEPE) da Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (ESEFFEGO),

instituição de ensino ao qual se vincularam os estudantes estagiários a Organização do Trabalho Pedagógico em Estágio Supervisionado, além de prática de ensino propriamente dita, constituir-se também em atividade de pesquisa acadêmica.

Nesse sentido, os procedimentos da pesquisa-participante foram utilizados como mediação da coleta e análise de dados, ocorrida ao longo de toda a experiência de inserção ativa dos acadêmicos estagiários no campo de ensino e pesquisa. Conforme Krafta et al. (2009, s/p), citando Thiollent (1997)

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O envolvimento direto possibilita uma compreensão mais contextualizada do tema em estudo. A relevância dessa abordagem reside na imersão completa no ambiente, o que confere ao pesquisador uma compreensão mais detalhada das dinâmicas do objeto da pesquisa.

O propósito deste relato é apresentar algumas respostas iniciais advindas dessa intervenção didático pedagógico e científica que se estruturou tentando articular ensino, estágio supervisionado obrigatório e pesquisa. Trata-se de um recorte do documento Projeto de Intervenção Acadêmica, elaborado pelos acadêmicos da graduação da ESEFFEGO como atividade avaliativa final dos componentes curriculares Organização do Trabalho Pedagógico - Ensino Médio e Estágio Supervisionado.

Metodologia

A metodologia utilizada para a Organização do Trabalho Pedagógico no CEPI foi sistematizada em três eixos: identificação do conteúdo temático; tematização conceitual das Práticas Corporais de Aventura; problematização histórico-cultural do Parkour, Paintball, Escalada, Corridas de Orientação e Slackline.

Conforme os referenciais crítico-progressistas da EF, em certo sentido apreendidos pela Base Nacional Comum Curricular e pelo Documento Curricular para Goiás (2021), uma formação integral no Ensino Médio depende de uma nova sistemática de seleção, organização e trabalho pedagógico dos conhecimentos. Os conteúdos devem ser compreendidos como elementos de uma Cultura-corporal e problematizados como linguagens que expressam processos civilizatórios. Para um maior aprofundamento acerca da perspectiva da Cultura-Corporal, indica-se a leitura da obra Metodologia do Ensino de Educação Física (1992).

A concepção de Ensino Médio integral aponta para a necessidade de se ampliar o horizonte dos saberes, historicamente enviesados por interpretações biológico-desenvolvimentistas acerca dos estudantes e pelo predomínio do movimento esportivizado.

Isso implica antes de mais nada romper com o paradigma do etapismo cronológico que tenta enquadrar a adolescência e que ao fazê-lo deixa escapar uma série de determinantes fundamentais

à compreensão de uma totalidade histórica que os estudos recentes vêm definindo como juventudes, o tempo/espaço das incertezas, das dúvidas ao futuro profissional, das tensões suscitadas pelas questões amorosas, familiares e econômicas. Nesse sentido, o estudante de Ensino Médio deve ser compreendido conforme Nosella (2016, p. 21) como o ser "(...) que vivencia quase "febrilmente" um processo de negação da dependência e imitação social (e familiar), em busca de sua responsabilidade, autonomia e criatividade".

Historicamente os sujeitos do Ensino Médio foram interpretados preconceituosamente como alunos, isto é, como seres de recepção passiva de informações. Durante muitas décadas o Ensino Médio foi o lugar da reprodução desse estereótipo que negligencia a juventude como ciclo da construção da identidade própria, da vivência intensa da cultura, da efervescência tanto das dimensões biológicas (imanência) como dos aspectos subjetivos e simbólicos da existência (transcendência).

De acordo com Ramos (2004) o Ensino Médio deve atender os estudantes em suas diferentes necessidades, ajudando-os a se prepararem para uma sociedade que está sempre mudando. Sugere ainda uma abordagem que considere a pluralidade dos sujeitos e de seus projetos de vida. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) determina que o Ensino Médio não tenha como foco apenas preparar para o mercado de trabalho, mas que seja uma etapa da educação básica, na qual se construa uma cidadania ativa mediada pelo trabalho, pela cultura e pela ciência.

Portanto, a superação da separação entre formação geral e específica é a defesa de um modelo educacional que valorize a formação integral do ser humano. A ideia de uma escola que funcione como um colégio, com vida coletiva diurna e noturna, proposta por Gramsci (1982), ecoa a ênfase de Ramos na importância das relações sociais e no reconhecimento da singularidade dos estudantes do Ensino Médio.

Tributário dessa concepção de formação, o Coletivo de Autores (1992) em sua perspectiva crítico-superadora aponta para a necessidade de a Educação Física repensar a organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio. Isso envolve a criação de ambientes de aprendizagem que sejam significativos, contextualizados e que promovam a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, na reflexão sobre suas práticas e na compreensão crítica do mundo.

Partindo desse novo pressuposto, as Práticas Corporais de Aventura não só podem, como devem compor o horizonte de saberes da EF no Ensino Médio. Além de abrir para a escola um amplo leque de possibilidades para a experimentação de outras formas de linguagens corporais, as PCA são mediações de primeira ordem para o desenvolvimento de uma perspectiva de ensino médio integral de fato, que assegure o desenvolvimento de competências físicas, motoras, cognitivas, afetivas e sociais.

Quando os alunos apreendem as PCAs como construtos humanos, percebem que as mesmas podem ser reconfiguradas, moldadas, adequadas às suas necessidades, aos seus interesses e às suas possibilidades, independentemente da forma pela qual é realizada hegemonicamente. Tal processo também lhes favorece, então, perceber relações de poder e dominação ali presentes, bem como criar estratégias e agir para sua superação. (Inácio et al., 2016, p. 172)

A BNCC (2018) preconiza a reflexão crítica de todos os elementos da cultura corporal, inclusive da hegemonia da Educação Física escolar esportivizada e, não por acaso, integra as Práticas Corporais de Aventura ao conjunto de unidades temáticas da formação geral básica do Ensino Médio.

Além das possibilidades óbvias de experimentação de situações de imprevisibilidade, incertezas, vertigem e risco controlado na relação de interação entre os sujeitos e o ambiente (natural ou urbano), as PCA constituem-se em linguagens que expressam projetos históricos em construção e não raro em disputa. Daí a importância de compreendê-las criticamente, isto é, identificando suas marcas sociais, o modo como vão se adaptando e confrontando projetos históricos, ganhando novos sentidos e novas possibilidades de serem praticadas, conforme Brasil (2018). Por isso, segundo Inácio et al. (2016, p. 172) a necessidade de se pensá-las como construtos socioculturais que se relacionam com ideologias e poder.

Partindo desse entendimento, o trabalho pedagógico intitulado “Corpo, ambiente e as práticas corporais de aventura: relações sociais que permeiam a práxis na cidade de Goiânia” procura refletir sobre como o processo de estruturação da cidade de Goiânia revela-se por meio de um trabalho pedagógico com algumas atividades de aventura.

De modo geral o projeto de intervenção de Estágio Supervisionado para o Ensino Médio, propõe uma sequência temática cujo objetivo é problematizar:

> 1 - os distintos momentos do Parkour, desde sua origem, como herdeiro do Método Ginástico Natural, passando por sua resistência crítica à racionalidade das paisagens de concreto até sua adesão ao mercado fitness, tornando-se modalidade de algumas academias de Ginástica e até mesmo estruturando-se segundo a lógica do esporte;
>
> 2 - as Corridas de Orientação como tecnologias de deslocamento que permitem pensar os sentidos da ocupação do espaço na era moderna e refletir sobre os dilemas da criação/manutenção de ambientes de natureza no ecossistema urbano;
>
> 3 - a experiência contemporânea como tempo e espaço do estreitamento dos limites entre o lazer e a produção/consumo dos subprodutos da indústria bélica, muito utilizados nos chamados Real Action, os R.A do Paintball.
>
> 4- a tensão urbano x natureza e a apropriação das Práticas de Escalada pelo mercolazer;
>
> 5 - o Slackline como mídia, como linguagem que permite refletir criticamente acerca da relação projeto de vida e estilo de vida.

Resultados e discussões

Pensar a EF no Ensino Médio no contexto do século XXI ainda consiste em inserir-se em um debate quente. Quase quatro décadas após as primeiras críticas à hegemonia das práticas corporais orientadas pelos paradigmas bioesportivos, a perspectiva de uma formação mediada pelos elementos da cultura corporal persiste, como solução e como problema.

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394 (1996) quando a EF torna-se componente curricular como todos os demais, passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), pelas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (1999, 2012, 2018), pelas Orientações Curriculares Nacionais (2006) até a Lei 13.415 (2017) que institui a Base Nacional Comum Curricular (2018) como definidora dos direitos e objetivos de aprendizagem da educação básica, a organização do trabalho pedagógico, inclusive no Ensino Médio deve obrigatoriamente incluir a EF. Portanto, uma solução para as demandas das correntes progressistas dos finais dos anos 1980.

Contudo, por outro lado, essa condição de pertencimento substantivo trouxe uma série de novos desafios. Do debate acerca de seus objetos e objetivos de estudo, aos limites do enquadramento em um único bloco de saberes na divisão das áreas de conhecimento do Ensino Médio, em reforma desde o final dos anos 1990, boa parte da relação formação das juventudes e EF vem desenvolvendo-se como problema. No bom sentido do termo, vem se movendo como desafio, experimentação crítica, possibilidade de trabalho.

A inclusão das PCA como objetos de conhecimento do Ensino Médio permite compreender melhor o argumento dialético problema/solução. Não há como deixar de reconhecer que determinar série a série, bimestre a bimestre, conteúdo por conteúdo, temática por temática, o que todas as escolas deverão ofertar é no mínimo um contrassenso de um projeto de Ensino Médio que se anuncia como arejado pela perspectiva da pluralidade, da diversidade e da flexibilização curricular. A contrarreforma “Novo” Ensino Médio por meio da BNCC interpretada em muitos estados como currículo, limita a organização do trabalho pedagógico ao definir previamente a forma e o conteúdo da organização político pedagógica das escolas. Mantém a pedagogia das competências, dita habilidades a serem desenvolvidas, transforma a cultura corporal em conjuntos de objetos de conhecimento, que conforme a terminologia da Lei 13.415/2017 deverão ser “estudados e praticados”.

O Documento Curricular para Goiás - Ensino Médio, a versão goiana do “Novo” Ensino Médio enquadra as Atividades Corporais de Aventura segundo a perspectiva da bimestralização de conteúdos e conforme a lógica da experimentação e da formação de subjetividades individualizadas. De acordo com o documento, as PCA devem ser trabalhadas por todas as unidades de ensino no 4º Bimestre letivo e organizadas pedagogicamente a partir da perspectiva da saúde, da nutrição, do desenvolvimentismo e da instrumentalização técnico-tático e do regramento. Nesse sentido, um problema para o esforço de organização do trabalho pedagógico segundo as perspectivas crítico-progressistas.

Entretanto, não se pode deixar de reconhecer a solução trazida pelo documento para uma ausência histórica na organização dos elementos da EF no Ensino Médio. A discussão sobre preservação/deterioração, conservação/destruição do patrimônio cultural natural. A Formação Geral Básica proposta pelo Documento Curricular para Goiás integra à área de Linguagens e suas tecnologias a reflexão sobre PCA. Desse modo, induz as juventudes a compreenderem os nexos de causa efeito dos processos de ocupação e intervenção humana nos espaços urbanos e rurais, centrais ou periféricos das grandes cidades, nas áreas de preservação ambiental, nos locais de turismo de lazer e aventura ou mesmo nos espaços adaptados para as atividades de aventura indoor.

A despeito do caráter técnico-instrumental postulado na reforma goiana, o simples fato de já se anunciar a necessidade de ampliação dos horizontes temáticos dos componentes curriculares do Ensino Médio, incluindo aí as PCA, elemento da Cultura Corporal das distintas populações juvenis, já foi o suficiente para a comunidade escolar reconectar-se em torno de uma outra perspectiva de organização do trabalho pedagógico em EF.

O trabalho com as PCA ao mobilizar os estudantes a redimensionar e ressignificar o sentido da EF como componente curricular do Ensino Médio, pode confrontar a racionalidade de uma escolarização orientada pela perspectiva de obtenção de índices e de resultados economicamente interessados. o que de acordo com Brasil (2018) significa a possibilidade de mobilização discente para participação na dinâmica de produção da cultura corporal, para a crítica do universo de produção de padrões da sociedade de consumo, do esporte de rendimento e da indústria da estética.

As problematizações surgidas a partir da interlocução substantiva e da experimentação crítico-ressignificada do Parkour, do Paintball, da Escalada, do Slackline e das Corridas orientadas, permitem interpretações novas e autorais para os diferentes momentos dos sujeitos em movimentos de deslocamento, ocupação, intervenção, transposição, apropriação e desapropriação do espaço em uma cidade como Goiânia, por exemplo, que faz-se historicamente revelando uma tensão constante entre corpo e ambiente.

Assim, o Parkour pode tornar-se linguagem que expressa em sua totalidade histórico-cultural os dilemas de um contexto político-econômico que é ao mesmo tempo adesão ao projeto civilizatório dos Métodos Ginásticos e crítica da racionalidade das práticas corporais formalizadas na passagem do século XIX para o século XX. Do mesmo modo o Paintball torna-se possibilidade concreta de compreensão de um tempo histórico que incluiu a experiência bélica como elemento do lazer na era moderna. Na mesma medida a Escalada converte-se, no contexto de esvaziamento do sentido sócio-histórico da Cultura Corporal em PCA que permite discutir os fenômenos da instrumentalização e mercantilização das práticas corporais em geral. Outrossim, o Slackline expressa-se como mediação explicativa de um estilo de vida comunitário e em certo sentido alternativo ao projeto de vida burguês e as Corridas Orientadas permitem interpretar a modernidade como o recorte temporal no qual o movimento histórico de urbanização do espaço passa a ser mediado por novas determinações fundamentais para a sociabilidade humana.

Nesse sentido, o ambiente escolar, ainda que com todos os limites que a contrarreforma “Novo” Ensino Médio impõe à organização do trabalho pedagógico em EF, torna-se um espaço genuinamente da práxis e as PCA tornam-se possibilidade de inclusão e linguagem que permite aos estudantes compreenderem que o corpo em interação com o espaço é síntese explicativa de processos políticos, econômicos, sociais e culturais.

Conclusão

As Práticas Corporais de Aventura são linguagens que permitem à Educação Física repensar e redefinir seu papel no Ensino Médio, principalmente no contexto do novo ensino médio cujo desafio é repensar a hegemonia do paradigma da saúde e da instrumentalização técnico-tático, conforme concebem as perspectivas crítico-progressistas.

A formação integral é um princípio educativo do Ensino Médio em Goiás, desde 2013. O Programa de Educação Plena e Integral da SEDUC/GO, "(…) alinha a concepção de educação para o desenvolvimento pleno dos estudantes considerando todas as suas dimensões formativas – intelectual, física, afetiva, social e cultural" (SEDUC/GO, 2021, p. 22). A Organização do Trabalho Pedagógico com as Práticas Corporais de Aventura permite problematizações temáticas que dialogam diretamente com esse princípio.

Ao problematizar questões como a relação corpo-ambiente, resistência crítica e adaptação, tensão urbano x natureza, a intervenção pedagógica no contexto de um Centro de Ensino Médio em Período Integral proporcionou à comunidade escolar as condições de compreender o caráter formativo das PCAs. A abordagem da pesquisa-ação permitiu uma imersão completa no ambiente escolar, possibilitando uma compreensão contextualizada da temática.

O trabalho pedagógico com as PCAs redimensiona a Educação Física no Ensino Médio pois projeta uma perspectiva de formação integral. Essas práticas não apenas ampliam o horizonte de saberes, mas também promovem o desenvolvimento de competências físicas, motoras, cognitivas, afetivas e sociais, preparando as diversas juventudes do Ensino Médio para uma sociedade em constante transformação. Assim, a inclusão das PCA como parte integrante do currículo escolar mostra-se como uma estratégia promissora para uma educação mais inclusiva, crítica e contextualizada.

Referências bibliográficas

Brasil. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio*. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, Parecer N. 03/2018. *Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei n. 13.415/2017*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2/2012. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 31 jan. 2012. Seção 1, p. 20. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Brasil. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. Disponível em: hhttp://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 Abr. 2024.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília***,** 1999. 394p. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Goiás. *Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio***.** Goiânia, 2021. https://www.cee.go.gov.br/files/DOCUMENTO-CURRICULAR-PARA-GOIAS-ETAPA-ENSINO-MEDIO.pdf.

Goiás. SEDUC/GO. *Programa Educação Plena e Integral: Diretrizes Pedagógicas* Goiânia, 2021. https://site.educacao.go.gov.br/files/CEPI_Programa-Educacao-Plena-e-Integral_1a-Edicao.pdf

Gramsci, Antônio (1982). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Civilização Brasileira.

Ignácio, Humberto, Cauper, Dayse, Silva, Luzia, & Morais, Gleison (2016). Práticas corporais de aventura na escola: Possibilidades e desafios: Reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. *Motrivivência*, *28*(48), 168-187. https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p168

Krafta, Lina, Freitas, Henrique, Martens, Cristina, & Andres, Rafael (2009). O método da pesquisa-ação: Um estudo em uma empresa de coleta e análise de dados. *revista Quanti&Quali*.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, n.p., 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Nosella, Paolo (2016). *Ensino Médio à luz do pensamento de Gramsci*. Alínea.

Ramos, Marise N. (2003). O projeto unitário de Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência (ANPED). In Gaudêncio Frigotto & Maria Ciavatta (Eds.), *Ensino Médio: Ciência, cultura e trabalho* (pp. 37-52). MEC/SENTEC.

Soares, Carmen, Taffarel, Celi, Varjal, Elizabeth, Castellani Filho, Lino, Ortega Escobar, Micheli, & Bracht, Valter (2009). *Metodologia do ensino de Educação Física*. Cortez.

Saber (para) incluir: Implementação do DUA nas práticas pedagógicas

Ana Sofia Cartaxo Pinheiro Pereira
Colégio Académico, Lisboa; CeiED Universidade Lusófona, Lisboa
Email: anasofia.profmat@gmail.com

Olga Sofia de Carvalho Simões
Colégio Académico, Lisboa
Email: psicolgasimoes@gmail.com

Resumo

É inquestionável que a formação é a base para uma educação eficaz, mas nem sempre é completa e abrangente. A ideia do desenvolvimento de uma ação de formação prendeu-se com a necessidade de mudanças, nomeadamente no que respeita a valorizar as práticas pedagógicas dos docentes e apoiá-los no seu desenvolvimento e a respetiva implementação, com base no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Os objetivos principais da ação desenvolvida foram perceber o impacto da formação e a criação de uma ação com o intuito de capacitar para melhor intervir e promover a utilização DUA tendo por base uma abordagem multinível. Tal exige mudanças significativas não só na forma de perspetivar o papel e as funções da escola e dos professores no processo educativo, como também na forma de desenvolver práticas pedagógicas eficazes que garantam a aprendizagem de todos (Nunes e Madureira, 2015). A ação surgiu com o sentido de criar uma formação que possibilitasse, através do exemplo de boas práticas, gerar mais confiança para que outros professores também se sentissem mais à vontade e capazes de planificar as suas aulas e todas as atividades inerentes às aprendizagens dos alunos à luz do DUA, considerando múltiplas formas de avaliar e múltiplas formas de motivar, com base numa abordagem multinível. O sucesso educativo não é possível sem a aplicação do DUA, sem o seu senso de justiça e de respeito pela diversidade como regra na sociedade atual. Como defendem Nunes e Madureira, trata-se de uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos. Reforça-se assim a necessidade e a importância de os docentes planificarem a sua ação pedagógica de forma significativa e que o saber (para) incluir seja uma realidade. A metodologia usada identifica-se como interpretativa e insere-se no paradigma qualitativo. No final da ação notou-se uma alteração significativa nas práticas dos docentes envolvidos e foram feitas propostas relevantes para uma maior sensibilização e continuidade do trabalho deste grupo.

Palavras-chave: *DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem); abordagem multinível; formação; inclusão.*

Resumen

Es incuestionable que la formación es la base de una educación eficaz, pero no siempre es completa e integral. La idea de desarrollar un curso de formación se basó en la necesidad de cambio, especialmente en lo que se refiere a la valoración de las prácticas

pedagógicas de los profesores y al apoyo en su desarrollo e implementación, basándose en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Los principales objetivos de la acción desarrollada fueron conocer el impacto de la formación y la creación de una acción dirigida a la formación para intervenir mejor y promover el uso del DUA basado en un enfoque multinivel. Esto requiere cambios significativos no sólo en la forma de ver el papel y las funciones de las escuelas y los profesores en el proceso educativo, sino también en la forma de desarrollar prácticas pedagógicas eficaces que garanticen el aprendizaje para todos (Nunes y Madureira, 2015). La acción surgió con el objetivo de crear una formación que permitiera, a través del ejemplo de buenas prácticas, generar más confianza para que otros profesores también se sintieran más a gusto y capaces de planificar sus clases y todas las actividades inherentes al aprendizaje de los alumnos a la luz del DUA, considerando múltiples formas de evaluar y múltiples formas de motivar, a partir de un enfoque multinivel. El éxito educativo no es posible sin la aplicación del DUA, sin su sentido de justicia y respeto a la diversidad como norma en la sociedad actual. Como sostienen Nunes y Madureira, se trata de un enfoque curricular que busca reducir los factores pedagógicos que podrían obstaculizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, garantizando así el acceso, la participación y el éxito de todos los alumnos. Esto refuerza la necesidad y la importancia de que los profesores planifiquen su acción pedagógica de forma significativa, para que el saber (para) incluir sea una realidad. La metodología utilizada se identifica como interpretativa y se inscribe en el paradigma cualitativo. Al final de la acción, hubo un cambio significativo en las prácticas de los profesores involucrados y se hicieron propuestas pertinentes para una mayor conciencia y continuidad en el trabajo de este grupo.

Palabras clave: DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje); enfoque multinivel; formación; inclusión.

Introdução

Este projeto surgiu de uma parceria na criação de uma ação de formação no âmbito das funções da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). Saber fazer só é possível se conhecermos e dominarmos um tema. E para saber incluir não é diferente. “Se, para os profissionais em geral, a questão da formação permanente está hoje necessariamente no centro das atenções, para os professores e outros profissionais da educação o tema reveste-se ainda de maior seriedade” (Rodrigues, 2007, p. 25). Entre sentir que poderíamos estar entre a obrigação e a necessidade avançámos. Podemos considerar como uma obrigação, pois faz parte dos deveres da EMAEI,e dos quais não nos podemos afastar, “sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva; acompanhar e monitorizar a aplicação das medidas de suporte à aprendizagem; e essencialmente, prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, através de ações diversas.” (DGE. 2018. Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática). No entanto, mais do que uma obrigação, constatar a existência de uma necessidade, num grupo docente, foi motivador para desenvolver esta ação. Consideramos que era uma necessidade efetiva, pois a mesma foi identificada pelo relato de vários professores que, por não terem tido qualquer formação adequada e ligação a ações sobre necessidades específicas, sentem que o seu trabalho está incompleto, pois a realidade educativa de que fazem parte é muito heterogénea e com muitas particularidades.

Justificação

O ponto de partida que justifica esta ação é sem dúvida a importância da formação na implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) nas práticas pedagógicas dos docentes, que surgiu de uma análise da coordenação da EMAEI numa realidade em que não existem obstáculos à definição de estratégias. Essa análise consistiu numa observação direta de práticas, na recolha de relatos individuais e em partilhas pedagógica aquando da análise de situações pontuais. Desta forma, decidiu-se avançar pela necessidade de, como indicam Nunes e Madureira (2015), mudar a forma de perspetivar o papel e as funções da escola e dos professores no processo educativo, como também a forma de desenvolver práticas pedagógicas eficazes que garantam a aprendizagem de todos.

Enquadramento teórico

O sucesso educativo não é possível sem a aplicação do DUA, sem o seu senso de justiça e de respeito pela diversidade como regra na sociedade atual. Como defendem Nunes e Madureira (2015), trata-se de uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos. Reforça-se assim a necessidade e a importância de os docentes planificarem a sua ação pedagógica de forma significativa e que o saber (para) incluir seja uma realidade.

O DUA consiste numa abordagem desenhada para proporcionar aos alunos a mesma oportunidade de aprender em ambientes inclusivos, através de abordagens curriculares flexíveis.

Segundo o CAST (2018), o DUA é “um conjunto de princípios para a elaboração de currículos que dão a todas as pessoas as mesmas oportunidades para aprender”. Desta forma, o DUA apresenta um projeto para a conceção de objetivos de ensino, métodos, materiais e avaliações que funcionam para todos. O DUA não é uma abordagem única, mas sim abordagens flexíveis que podem ser personalizadas e ajustadas às necessidades individuais, de acordo com CAST (2018). Existe nesta abordagem um sentido inequívoco de inclusão, por definir como objetivo comum proporcionar oportunidades de aprendizagem de boa qualidade a diferentes alunos. Oportunidades que, segundo CAST (2018), se baseiam em vários meios de apresentação, pela forma de apresentar a informação e conteúdo com configurações diferentes, vários meios de ação e expressão, ao apresentar diferentes possibilidades para os alunos poderem expressar o que sabem e vários meios de envolvimento, por estimular o interesse e a motivação para a aprendizagem.

Destacamos que o foco do DUA baseia-se na Arquitetura e que teve como principal impulsionador Ronald Mace. Arquiteto e educador que descreveu um conjunto de princípios que melhoram o acesso a estruturas construídas, que beneficiam quem tem deficiência, mas tem efeitos colaterais positivos em todos. Efeitos esses que são defendidos e sistematizados pela UNICEF como uma operacionalização da abordagem de educação assente nos direitos que preconiza. As escolas adequadas, inclusivas e capacitadas podem ser caracterizadas como escolas onde existe educação de qualidade.

À luz da legislação portuguesa em vigor atualmente, nomeadamente, o Decreto-Lei n.° 54/2018, de 6 de julho, o Decreto-Lei n.° 55/2018, de 6 de julho, a Lei n.° 116/2019, de 13 de setembro e o Manual de Apoio à Prática, DGE (2018), o DUA é a abordagem que mais defendida para uma verdadeira ação inclusiva.

Metodologia e Desenvolvimento

Dada a relação existente entre a importância da formação e as práticas pedagógicas, optámos por uma metodologia qualitativa, com a adoção de um design de investigação interpretativo (Bogdan & Biklen, 1994). Os participantes dete projeto-ação são doze professores do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico de um Colégio Privado de Lisboa.

Este projeto começou com o desenvolvimento de uma ação de formação que possibilitasse, através do exemplo de boas práticas, gerar mais confiança para que outros professores também se sintam mais à vontade e capazes de planificar à luz do DUA, considerando múltiplas formas de avaliar e múltiplas formas de motivar, com base numa abordagem multinível. Para isso, criámos uma identidade de grupo, definimos momentos específicos de partilha, aprendizagem, interação e reflexão.

Dividimos a ação em sessões de trabalho, com duração de 6 horas cada, aproximadamente.

A primeira sessão incidiu num alinhamento da equipa, na base legal, fez-se a identificação de conceitos-chave e foi dada ênfase na importância de, em primeiro lugar, pensar em medidas de suporte à inclusão e só depois em medidas de suporte à aprendizagem;

Na segunda sessão destacou-se a missão de “defesa” dos nossos alunos (fazendo analogia a verdadeiros *Mosqueteiros,* pois foi usado o lema destes, de “*Um por todos e todos por um”*), perante os desafios que temos de enfrentar; incluiu-se a explicitação de medidas e a respetiva aplicação em instrumentos de avaliação específicos e atividades a desenvolver em sala de aula com recurso a exemplos concretos.

Na terceira sessão da ação, desenvolveu-se a sessão prática. Foram criados quatro grupos de trabalho, representativos de cada Mosqueteiro, e das suas características principais, com o objetivo de se pensarem, planificarem e criarem atividades à luz do DUA para alunos com necessidades específicas e que beneficiam de medidas seletivas e/ou adicionais, com tempo para apresentação, justificação e análise dos mesmos.

Destaca-se que ainda durante o desenvolvimento das sessões, surgiram *insights* para as primeiras conclusões, nomeadamente de que o DUA é aplicado efetivamente quando se planifica, tendo-se considerado que antecipar faz a diferença na ação individual e coletiva perante as necessidades dos diferentes alunos.

À luz do DUA, (DGE, CAST, 2018) é importante que cada professor tenha presente que é necessário definir o conteúdo a aprender, pensar na forma como é feita a apresentação do mesmo, pensando se há necessidade de abordagens diferentes das inicialmente pensadas; estar preparado para a resposta e assumir que deve existir flexibilidade na forma como os alunos podem apresentar

o que sabem; entender o envolvimento dos alunos e como potenciar e incentivar a participação; e como é que a avaliação pode minimizar a influência da condição/deficiência.

Resultados

No final da ação notou-se uma alteração significativa nas práticas dos docentes envolvidos e foram feitas propostas relevantes para uma maior sensibilização e continuidade do trabalho deste grupo.

A observação diária sugere que a ação-formação refletiu as características de uma investigação da prática, onde se destaca a sua intencionalidade, sistematicidade, para a melhoria das práticas pedagógicas e maior confiança na aplicação das mesmas. A análise das práticas e um maior questionamento por parte dos participantes têm contribuído para uma maior reflexão da prática e uma construção de conhecimento mais sustentadas.

Tudo indica que esta ação-formação se tem constituído como uma experiência de desenvolvimento profissional dos professores e tem permitido discutir de forma detalhada os processos que terão favorecido esse desenvolvimento, trazendo contributos relevantes para a formação, atualização profissional dos professores e das suas práticas, enquanto campo de conhecimento e de ação.

As práticas destacadas favoreceram as dinâmicas em grupo e o trabalho colaborativo. Estas apresentam-se como indispensáveis ao conjugar teoria, prática e troca de experiências em contexto.

Sugere-se para o futuro uma mediação/acompanhamento das ações do professor quanto aos requisitos exigidos em cada fase, de forma a que monitorize a sua ação dentro do DUA.

Também propomos, junto dos orgãos de liderança, o desenvolvimento de mais ações que permitam uma maior sensibilização e atualização profissional.

Referências bibliográficas

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

Center for Applied Special Technology. (2018). Universal Design for Learning guidelines version 2.2 [graphic organizer]. CAST. https://udiguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/diretrizesdua_v2-2_pt-br_organizadorgra

Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: Questões relativas à fidelidade e validade. *Revista Educação Unisinos*, *12*(1), 5-15.

Decreto-Lei n.° 54/2018, de 6 de julho. Diário da República (2018). https://diariodarepubicaptdr/delPaginaeergto-gi/5-2018-1156-8261

Decreto-Lei n.° 55/2018, de 6 de julho. Diário da República (2018). https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962

Direção-Geral da Educação. (2018). Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática. DGE. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Especial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

Guerreiro, A., & Martins, C. (2020). Avaliação e comunicação na aula de matemática: Conceções e práticas de professores do 2.° ciclo do ensino básico. *Revista Quadrante*, *29*(2), 6-23. https://quadrante.apm.pt/article/view/22570/16650

Lei n.° 116/2019, de 13 de setembro. Diário da República (2019). https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/116-2019-124680588

Lei n.° 51/2012, de 5 de setembro. Diário da República (2012). https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/116-2019-124680588

Mata, L., Pacheco, P., Brito, A., Pereira, M., & Cabral, S. (2021). Envolvimento das famílias no processo educativo: Perspetiva de futuros profissionais. Revista Portuguesa de Educação, *35*(2), 263-290. http://doi.org/10.21814/rpe.24634

Nóvoa, A. (2015). Carta a um jovem investigador em educação. *Investigar em Educação*, *3*.

Nunes, C., & Madureira, I., (2015). Desenho universal para a aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, *5*(2), 126-143. http://hdl.handle.net/10400.21/5211

Rodrigues, C. (2007). *Escola reflexiva e desenvolvimento profissional de professores: Concepção do Projeto Educativo como estratégia de desenvolvimento profissional* [Tese de doutoramento]. Universidade de Aveiro.

Quivy, R., Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.

Zêzere, P. (2002). A escola inclusiva e a igualdade de oportunidades. *Análise Psicológica*, *3*(XX), 401-406. https://core.ac.uk/download/pdf/235398743.pdf

Algunos estudios sobre la dirección escolar en centros educativos en España e Italia

Anna Maria Nicolosi
Centro Provinciale di Istruzione per Adulti (CPIA) Italia.
Università di Bergamo.
Email: nicolosi.annamaria17@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0528-3671

Resumen

El liderazgo escolar es un campo de gran interés para la educación internacional. Además, el liderazgo en el rol de director de escuela es una tarea compleja y difícil. El director de un centro educativo, a través de sus acciones, puede influir significativamente en la calidad de los resultados de la escuela.

El objetivo de este estudio es examinar las prácticas y el estilo de liderazgo de los directores escolares de algunas escuelas de España e Italia, para trazar aspectos relevantes de su práctica profesional. La metodología es de tipo mixto y en el marco de seis estudios de casos para los directores, utiliza cuestionarios, observaciones, entrevistas y grupos focales para ellos y sus docentes.

Los resultados indican que el trabajo de los directores de ambos países es caótico y fragmentado, y que el ambiente educativo, cultural y regulatorio a menudo afecta a la selección y carrera de los directivos, al rendimiento, a la organización didáctica y administrativa, al empleo de la autonomía escolar, a las relaciones escuela-familia y comunidad y al perfil de liderazgo escolar.

Palabras clave: liderazgo; director escolar; administración escolar; organización escolar.

Introducción

En las últimas décadas, la investigación sobre el liderazgo parece haber producido ideas convergentes sobre el importante papel que desempeñan los líderes escolares como líderes educativos. Sus valores, estilos, prácticas, cualidades, funciones y acciones, aunque similares desde el punto de vista profesional, se ven afectados, de alguna manera, por la influencia del contexto socioambiental, político-educativo, cultural y organizativo en el que se desenvuelven.

Pero, ¿qué es realmente el liderazgo, especialmente en el ámbito educativo y escolar? ¿Cuáles son los roles, acciones, estrategias y métodos de gestión que llevan a cabo los directores escolares en España e Italia? ¿Qué estilo de liderazgo se encarna mejor en los dos contextos? Estas son algunas de las preguntas que el estudio busca responder.

En el sector educativo, el liderazgo como concepto y práctica abarca un gran número de tareas, actividades, actitudes y comportamientos. Los equipos de gestión tienen la tarea y la responsabilidad de establecer y determinar la dirección de las instituciones, especificar una misión - visión a seguir, generar y facilitar las condiciones para el logro de metas y objetivos globales. En este último caso, significa que los líderes deben centrarse no solo en las actividades de motivación y orientación, sino también en el contenido educativo de esas actividades y su alineación con los resultados de los estudiantes. En la escuela, términos como liderazgo distribuido, participativo y democrático son cada vez más comunes[1]; en ella un buen liderazgo es la clave para un excelente rendimiento.

En este artículo, a partir del análisis de algunos casos de estudio en centros públicos de España e Italia, tratamos de analizar las acciones de los directores escolares en relación no solo con el papel que desempeñan, con el estilo de liderazgo que encarnan, sino también con sus relaciones con los demás, las relaciones con las familias y los grupos de interés. A través de este enfoque, que según Fullan (2001) es particularmente pertinente para los estudios de liderazgo, se ha observado que, en las organizaciones escolares analizadas, no existe un estilo de liderazgo óptimo y único y que, si por un lado existen muchas similitudes relacionadas con el trabajo y la función directiva, existen otras tantas diferencias que provienen de diferentes culturas y contextos organizativos.

El objetivo principal de este estudio es examinar en qué medida las prácticas y el estilo de liderazgo de los directores de las escuelas similares en tipo y contexto ambiental en los dos países coinciden o difieren en aspectos relevantes de su práctica profesional. Para lograr este objetivo, se tiene en cuenta no solo la cantidad de tiempo que los directores dedican a diferentes actividades durante una jornada laboral típica, sino también qué dimensión del liderazgo educativo, entre los más contemplados en la literatura del sector: instruccional y transformacional, distingue las acciones emprendidas. Además, elabora un análisis comparativo de los resultados, tanto cualitativa como cuantitativamente, para poner de manifiesto cómo los aspectos culturales, relacionales y didáctico-organizativos pueden afectar a la gestión de los centros educativos.

La investigación muestra que el perfil del liderazgo escolar no es el de un liderazgo estándar que funciona bien en cualquiera de las dos realidades, sino “el resultado de la interacción situacional con respecto a las características de los seguidores y el contexto” (Hargreaves, Boyles, Harris, 2014). Además, se aprecia que el trabajo de los directivos en ambos países es complejo y fragmentado, y que el entorno cultural y normativo suele afectar frecuentemente a la selección y carrera de los directores, al uso de la autonomía escolar, a la organización didáctica, a las relaciones entre escuela y comunidad y al perfil de liderazgo escolar.

Metodología y herramientas de encuesta

La metodología adoptada en este estudio es de tipo “investigación metodológica mixta”, es decir, un recorrido metodológico cualitativo y cuantitativo. La metodología cualitativa incluye:

- el estudio de caso y la entrevista con los directores;
- grupos focales para docentes;

[1] Ciclo de Conferencias, *(R)evolución educativa. Liderazgo de los equipos directivo*, Obra Social “la Caiaxa”: https://www.slideshare.net/eraser/liderazgo-de-los-equipos-directivos-beatriz-pont

La metodología cuantitativa incluye:

- El cuestionario para directores y docentes.

La elección de las escuelas, a los efectos de la investigación, tuvo como objetivo la selección de escuelas públicas urbanas, con diferentes poblaciones entre 250 y 1000 alumnos y representativas de los principales tipos de escuelas presentes en los dos países. Los colegios que ofrecieron su voluntad de participar fueron tres en España y tres en Italia.

En el estudio de caso, realizado durante cinco días hábiles, se observa el rol y las actividades diarias de los directores; se destaca la eficacia de su trabajo, funciones, acciones, tanto relacionadas con la gestión administrativo-contable como con la gestión pedagógica y didáctica, responsabilidades, autonomía escolar, relaciones con familias y personas externas, y estilo de liderazgo. Además, a través de la entrevista estructurada, administrada al final de cada jornada de estudio, se observa si existe relación entre las acciones educativas de los líderes escolares. El análisis de la entrevista se basa en datos sociodemográficos, de contenido semántico y temático.

El grupo focal para los profesores italianos y españoles tiene como objetivo profundizar en algunos aspectos del liderazgo educativo, transformacional y distribuido presente en las escuelas seleccionadas y la influencia que ejerce en el entorno educativo y en las relaciones con el mundo exterior. El análisis cualitativo de los resultados del focus es tanto semántico como temático en su contenido.

Finalmente, la investigación utiliza una metodología cuantitativa con el cuestionario dirigido a los directores y docentes de las escuelas observadas. Se quieren conocer las prácticas y estrategias utilizadas por los líderes escolares en ambos contextos educativos y compararlas desde la perspectiva de los líderes y los docentes. El análisis cuantitativo es de tipo no experimental y tiene como objetivo comprender la percepción de los participantes a través de métodos descriptivos y correlacionales.

El estudio de investigación destaca toda una serie de prácticas que comparten los líderes eficaces, creencias, actitudes, habilidades personales y una serie de variables del contexto externo, que contribuyen a marcar la diferencia en los diferentes sistemas escolares. A continuación, se presentan algunos de los resultados más significativos relacionados con el análisis cualitativo y cuantitativo.

Resultados

Entre las diversas acciones observadas, queremos destacar solo los resultados de algunos datos significativos relativos a estudios de casos, entrevistas, cuestionarios y grupos focales. Con respecto a lo primero, para responder al objetivo general de este trabajo, se decidió comparar los datos de los estudios de caso. La comparación muestra resultados interesantes sobre las actividades laborales de los directores de escuela, tales como: la duración de las actividades; el porcentaje de tiempo de permanencia en diferentes lugares y el número de actividades durante la jornada laboral; la distribución del tiempo en la gestión, la administración y los asuntos personales; la distribución del tiempo en categorías y funciones durante la observación; funciones con y sin liderazgo transformacional.

La mayoría de las actividades son de corta duración (muy pocos minutos), pero en las que los directores de ambos países son capaces de controlar los eventos. Esto se debe a una fuerte capacidad organizativa, a la habilidad de delegar responsabilidades, de dar instrucciones claras, de actuar inmediatamente sobre los problemas (cuando es posible) o, alternativamente, tomar notas sobre cómo abordarlos y resumir las decisiones tomadas.

Los directores trabajan en su oficina, como punto de apoyo de sus vidas, el lugar central donde se desarrollan la mayoría de las actividades (Bezzina, Paletta, Alimehmeti, 2017: 7). Todos en la escuela, maestros, personal administrativo o estudiantes acuden a la oficina para encontrarse con el director. Aquí es donde el director del instituto se ocupa de los asuntos escolares de naturaleza educativa o administrativa, responde correos electrónicos, escribe informes, prepara reuniones escolares, habla con los maestros y las familias, hace o recibe llamadas telefónicas, da la bienvenida a los estudiantes y visitantes. En su oficina, los directores están prácticamente accesibles en todo momento. Pero una parte importante de los líderes educativos transcurre en lugares fuera de la escuela.

La distribución del tiempo en asuntos de gestión, cuestiones administrativas y asuntos personales muestra que en ambos países las acciones con funciones de liderazgo se concentran más en la gestión y menos en los aspectos administrativos, con una ligera propensión por parte de los directivos italianos a ocuparse de la gestión y los españoles a dedicarse a los aspectos de gestión administrativa.

El liderazgo transformacional, de abajo hacia arriba y con un fuerte intercambio de liderazgo, que se manifiesta a través del clima creado; la calidad de las conversaciones; cómo los estudiantes, los maestros y el personal se relacionan entre sí; la comunicación no verbal; apoyo y esfuerzos individuales y colectivos; el tono respetuoso de las interacciones; el buen ejemplo; la escucha atenta; la estimulación de su personal; la gran capacidad de involucrar a las personas; la participación responsable personal en las actividades; la preparación detallada de los eventos es casi idéntica en los dos contextos.

Junto con el estudio de caso, se realizó una entrevista a los directores que, a través de siete categorías diferentes, tiene como objetivo investigar mejor algunas de las acciones cotidianas de los directores de las escuelas.

Se observa que la dimensión “Personal docente y funciones intermedias” es la más importante entre los directores de centros españoles, seguida de la de “El trabajo y la carrera del director de centro”. “La gestión del personal y de los órganos colegiados” es la tercera categoría más destacada por los participantes españoles y “Sistema escolar, formación y evaluación”. Le sigue el área “Estudiantes y actividades extracurriculares y culturales” y en el penúltimo lugar de aparición se encuentra “La escuela y su organización”. Por último, y con una gran diferencia, encontramos la dimensión “Relaciones con las familias y los grupos de interés”.

Los directores de escuela italianos se refirieron principalmente al “Personal docente y funciones intermedias”, seguido de “El trabajo y la carrera del director de centro”. También en este caso, “La gestión del personal y de los órganos colegiados” es el tercero más mencionado. Le siguieron “Sistema escolar, formación y evaluación” y, posteriormente, “Estudiantes y actividades extracurriculares y culturales”. Por su parte, los directores de las escuelas italianas situaron en

penúltimo lugar las intervenciones sobre “La escuela y su organización” y finalmente, en último lugar, y con una clara diferencia, está “Relaciones con las familias y los grupos de interés”.

Más específicamente, el presente estudio, a través del cuestionario que tiene como objetivo conocer las prácticas y estrategias utilizadas por los directivos en los dos contextos educativos, se enmarca en una metodología no experimental, ya que se quiere conocer la percepción de los participantes a través de métodos descriptivos y correlacionales y analizar el tema de investigación mencionado anteriormente.

A nivel general, sin perjuicio de la participación de los tres directores de escuela por país, se observa que la participación de los profesores es mucho mayor en Italia. Estas diferencias pueden deberse al hecho de que las escuelas de los dos países están formadas por un número muy diferente de profesores que trabajan en ellas. Y dado que el cuestionario se envió principalmente a las escuelas cuyos directores escolares habían participado en el estudio de caso, porque tenía como objetivo conocer la opinión de esos docentes, las cifras son sustancialmente diferentes.

Por último, la investigación para conocer y comparar los puntos de vista de los docentes de las escuelas observadas sobre el estilo de liderazgo de su director, y la influencia que esto puede tener en el ambiente de aprendizaje y en las relaciones con las familias y los grupos de interés, utiliza grupos focales. Hubo cuatro categorías principales: Liderazgo para el aprendizaje; Ambiente de aprendizaje; Relaciones con las familias y los grupos de interés; y Perspectivas futuras.

A partir de la comparación, las diferencias entre las principales categorías de profesores españoles e italianos se pueden resumir de la siguiente manera. La dimensión “Liderazgo para el aprendizaje” es, con diferencia, la más recopilada por los profesores españoles. Esto puede deberse a la naturaleza del estudio, ya que el liderazgo es el principal constructo analizado. Con una gran diferencia y a partes iguales, las dimensiones “Relaciones con las familias y los grupos de interés” y “Perspectivas futuras”. En el último lugar de las intervenciones se encuentra la categoría de “Ambiente de aprendizaje”.

En cuanto a las categorías más utilizadas en los grupos focales de profesores italianos, se puede señalar, al igual que en el grupo español, que la categoría más citada es “Liderazgo para el aprendizaje”. Esto también se debe a la naturaleza del estudio de investigación. En segundo lugar, se encuentra “Relaciones con las familias y los grupos de interés”. Posteriormente, se trataron aspectos del “Ambiente de aprendizaje” y, finalmente, se trataron las “Perspectivas futuras”.

Por lo tanto, existen algunas diferencias de referenciación entre los grupos focales italianos y españoles. Si bien existe una coincidencia en la primera categoría más frecuente (“Liderazgo para el aprendizaje”), este hecho se debe a la naturaleza del objeto de estudio. Sin embargo, se puede ver que los profesores italianos hacen muchas más referencias a las categorías “Relaciones con las familias y los grupos de interés “ y “Ambiente de aprendizaje”, mientras que la categoría “Perspectivas futuras” tiene solo una referencia más.

Reflexiones finales

Esta investigación, debido a la pequeña cantidad de la muestra analizada entre directores y docentes, no pretende ser exhaustiva de las dos realidades escolares y la dimensión de liderazgo

educativo que operan en ellas, llegando a la generalización de los resultados obtenidos, sino simplemente estudiar y observar a un pequeño número de líderes en unas pocas escuelas seleccionadas, destacando, con el fin de comprender su peculiaridad, singularidad, complejidad en el contexto social y económico específico (Stake, 2005), similitudes y diferencias en cuanto a actividades, relaciones y estilo de liderazgo.

Además, si quisiéramos destacar algunos elementos que favorecieron este estudio, hay que destacar: las distintas aportaciones metodológicas y la gran disposición al diálogo y al hecho de compartir.

Sin embargo, hay limitaciones: los datos pueden estar distorsionados por la actitud personal hacia el estudio tanto del observado, como del observador. Muy importante es la selección de los casos y su escasa representatividad entre aquellos centros educativos que cumplían requisitos y dieran su total disponibilidad. A esto hay que añadir el tiempo empleado para realizar la observación, que fue de cinco días laborables consecutivos. Un plazo más largo habría permitido quizás ver otras características y particularidades. El período de la observación no coincidió para todos los gestores, ya que dependía de su disponibilidad y compromisos. Observar a los directores en diferentes situaciones escolares, pudo significar diferentes resultados en términos de actividades, colaboraciones, reuniones, diálogos. Otra limitación es que no fue posible hablar con el personal administrativo, alumnos, padres y personal externo.

A la luz de esto, como consideraciones finales, queremos subrayar, una vez más, cómo el trabajo en la escuela del director, en ambos países, parece caracterizarse por la diversidad de acciones, la asunción de responsabilidades, el esfuerzo en la gestión del tiempo, la enormidad de las relaciones con profesores, estudiantes, personal administrativo y externos. Finalmente, podemos concluir diciendo que la función de liderazgo, es muy compleja y, a veces, difícil de resumir. Las realidades educativas devuelven una imagen directiva similar en muchos aspectos en los roles y en las funciones desempeñadas, pero diferente desde el punto de vista del entorno educativo, cultural y normativo.

Referências bibliográficas

Bezzina, C., Paletta, A., & Alimehmeti, G. (2017). What are school leaders in Italy doing? An observational study. *Educational Management Administration & Leadership*, *46*(5), 841-863. https://doi.org/10.1177/1741143217694896

Ciclo de Conferencias, *(R)evolución educativa. Liderazgo de los equipos directivo*. Obra Social “la Caixa”: https://www.slideshare.net/eraser/liderazgo-de-los-equipos-directivos-beatriz-pont.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.

Hargreaves, A., Boyle, A., & Harris, A. (2014). *Uplifting leadership: How organizations, teams, and communities raise performance*. John Wiley & Sons.

Stake, R. (2005), Qualitative case studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), The Sage handbook of qualitative research. Sage.

La formación lingüística de las mujeres extranjeras en Italia

Anna Maria Nicolosi
Centro Provinciale di Istruzione per Adulti (CPIA) Italia.
Università di Bergamo.
Email: nicolosi.annamaria17@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0528-3671

Resumen

La creciente necesidad de enseñar italiano como segunda lengua a los inmigrantes adultos está modificando el escenario de nuestras escuelas en cuanto a los cursos de educación de adultos, que requieren una estructuración mayor y más precisa. El objetivo de esta investigación es crear un curso de italiano L2/LS de calidad para una aula de mujeres con la participación de la escuela y las instituciones locales.

El recorrido educativo que nos gustaría llevar a cabo desde su estructuración, a la implementación y consiguiente obtención de resultados, hasta los comentarios finales, quiere ser un recorrido de calidad. Por lo tanto, además de tener en cuenta los aspectos de un buen marketing y una buena organización del curso (que sea estimulante, atractivo, interesante, competitivo, enriquecedor, con un fuerte valor integrador...), también presta atención a las personas involucradas con su formación y predisposición, los métodos de enseñanza utilizados, los tiempos, modalidades, lugares, eventos relacionados y actividades extracurriculares.

La metodología de la investigación incluye una parte cuantitativa, con un cuestionario con respuestas en una escala tipo Likert (1-5), dirigido a las estudiantes y que retoma la idea de la excelencia de los cursos, su funcionalidad, utilidad o si representan un elemento de inflexión y verdadera inclusión en el contexto social y económico. La comparación y triangulación de los resultados sería otro paso deseable y significativo para el análisis de los datos.

Le sigue la parte cualitativa con el uso de entrevistas semiestructuradas y un grupo focal para el personal docente y dirigente con el objetivo de conocer cuál es su percepción de la calidad de los cursos impartidos en su Centro.

Palabras clave: italiano segunda lengua; formación de adultos; aprendizaje de idioma; inclusión de extranjeros

Introducción

En Italia la educación y la enseñanza de la lengua italiana para adultos extranjeros se lleva a cabo, en la mayoría de los casos, dentro de los Centros Provinciales de Educación de Adultos (CPIA). Estas escuelas públicas a menudo ofrecen cursos de varios niveles y con diferentes modalidades.

Los Centros de instrucción para los Adultos:

- Constituyen un tipo de institución educativa autónoma con personal propio y una configuración educativa y organizativa específica y se organiza de forma que establece un estrecho contacto con las autoridades locales, el mundo laboral y las profesiones también a través de protocolos, convenios, acuerdos y proyectos. Representa un punto estable de referencia, orientación y acompañamiento para la población adulta.
- Los CPIA implementan varios protocolos de acuerdo y además acuerdos con entidades públicas (otras escuelas, CPIA, universidades) y privadas de la zona (organismos de formación, agencias, empresas, asociaciones, parroquias, cooperativas) e implementan numerosas actividades de proyectos siempre dirigidos a favorecer la plena acogida e integración de sus alumnos, su orientación en el mundo escolar, social, cultural y laboral.
- Los CPIA se unen y trabajan en red con otros Centros de Educación de Adultos del país; establecen diversas formas de colaboración (D.P.R. 263/2012).

La idea de esta colaboración es precisamente responder a las enormes y variadas solicitudes en materia de cursos de formación lingüística, educación funcional para la integración en el contexto laboral y sociocultural de los extranjeros presentes en una zona geográfica particularmente densa de inmigrantes, como la del norte, que deciden vivir y trabajar en Italia. En la mayoría de los casos, se trata de hombres, pero también hay mujeres, cuya figura suele estar ligada al ámbito doméstico y familiar, cuidando de los hijos y de la casa. Asistir a un curso de italiano, entre los muchos compromisos familiares, suele ser difícil, sobre todo cuando se imparten en otro municipio, aunque sea cercano, y en horario de tarde y noche.

Por esta razón, a lo largo de los años se ha iniciado y consolidado una relación constructiva entre la escuela de adultos y el territorio, precisamente para ofrecer a las mujeres presentes una formación lingüística adecuada a sus necesidades, tanto desde el punto de vista de la ubicación como del horario. Esta lengua juega un papel no solo en la integración de los mismos en el territorio, sino también en términos de rescate social, especialmente para aquellos que no habían recibido ninguna educación escolar ni siquiera en su país de origen. Además, los cursos están diferenciados por nivel de enseñanza según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para el aprendizaje de idiomas.

Pero mientras que los profesores que trabajan en los centros tienen una cierta sensibilización y formación sobre la glotodidáctica, sobre los enfoques de enseñanza-aprendizaje para adultos y sobre cómo deberían estructurarse mejor los cursos de italiano L2, no puede decirse lo mismo cuando, por falta de profesorado en las escuelas de adultos, se delega en organismos externos o personas poco competentes la impartición de cursos de formación lingüística y que no siempre pertenecen al mundo escolar o con conocimientos y formación adecuados sobre extranjeros adultos.

Es dentro de esta necesidad donde se inserta el objetivo de este trabajo, hipotetizando la necesidad de crear cursos de enseñanza de lengua italiana para un número de mujeres extranjeras residentes en un pequeño centro urbano en colaboración con la autoridad municipal y el CPIA de la zona.

El Curso de Calidad

Pero, ¿a qué nos referimos realmente con un curso de calidad? La calidad (Camisón et al., 2019) se compone de la proximidad entre objetivos y resultados, así como del valor que tienen para las personas que los utilizan.

La idea misma de calidad, que exige mejoras, se desarrolla a través de una buena organización y diseño; una cuidadosa construcción de metodologías, momentos de relectura, análisis, verificación y evaluación del recorrido; y, por último, la puesta en marcha de un plan concreto. En nuestro caso, el recorrido de calidad consiste en la creación de un curso de lengua italiana L2 para mujeres extranjeras que residen en un pequeño municipio, que sea funcional y de fácil aplicación.

En una perspectiva y oferta formativa altamente cualificada, debe ser capaz de dar respuestas concretas al territorio y, a través del aprendizaje de la lengua, permitir la integración social y laboral de sus habitantes (Nicolosi, 2019). Otro aspecto fundamental que considera es la formación de profesores (Susi, 1991) en el ámbito de la enseñanza de la L2, que se desenvuelven en los contextos de la enseñanza y formación de idiomas para adultos extranjeros (Balboni, 1994). De hecho, para crear un curso de lengua italiana de calidad, sería necesario tener en cuenta: el conocimiento de la educación de adultos, el estudio de enfoques y metodologías apropiadas para la enseñanza de idiomas y las necesidades educativas e interculturales de los estudiantes (Balboni, 2015).

El contexto y la metodología de la investigación

La investigación forma parte de un proyecto de Master y se desarrolla con la colaboración de un Centro de Educación de Adultos de una ciudad italiana, y de un pequeño municipio cercano, de poco más de 5.700 habitantes, con el que el centro ha establecido un convenio para impartir cursos de italiano L2 a las mujeres extranjeras que viven allí.

En esta área, en los últimos años, la densidad de población ha aumentado considerablemente, gracias en parte a la presencia de muchos extranjeros que viven allí permanentemente con sus familias, donde pueden encontrar una vida más barata y sencilla no lejos de la ciudad.

De hecho, la cuota de población de origen extranjero se sitúa en torno al 13,87%, superior a la media provincial, que es del 11,32%. En este contexto, la implicación del CPIA reviste una importancia fundamental para la formación, la educación y la integración en el tejido sociocultural y económico de los segmentos más débiles de la población (por ejemplo, las mujeres).

Parte del interés por la figura de la mujer extranjera, no sólo vista como la que cuida de los hijos y se ocupa del hogar, sino como una persona a la que podemos ofrecer una formación lingüística adaptada a sus necesidades.

La metodología de la investigación incluye una parte cuantitativa (ya realizada) y una parte cualitativa (en fase de realización).

Para la parte cuantitativa se utilizaron inicialmente dos cuestionarios (Delli Zotti, 2007): un primer cuestionario, situado al inicio del curso, útil para conocer y detectar las necesidades lingüísticas

iniciales de los alumnos. Se realizaron seis preguntas. Se trataba de saber si alguna vez habían estudiado italiano, durante cuánto tiempo y dónde; su percepción del conocimiento del italiano con respecto a las habilidades lingüísticas y sus necesidades, relacionadas también con el placer de aprender.

Un segundo cuestionario con el objetivo de conocer sus motivaciones en relación a la participación en el curso. En total, se formularon doce preguntas. En este caso, intentamos entender si habían asistido a clases con regularidad, si habían mejorado las relaciones entre ellos, la percepción de las dificultades encontradas, la mejora de las habilidades lingüísticas básicas, su utilidad frente a las expectativas y, finalmente, la voluntad de continuar y poder compartirlo con otros amigos o conocidos.

Esta segunda herramienta, por tanto, sirvió para hacer un balance de la situación respecto a aquellas necesidades iniciales detectadas. Las preguntas, casi todas con respuestas cerradas, expresan un grado de satisfacción en cuatro niveles; algunas preguntas finales se dejaron deliberadamente libres para permitirles expresar opiniones y preferencias personales. Todas las alumnas, a las que se les explicó la motivación de la investigación, mostraron un claro interés en participar en el cuestionario, ya que estaban involucradas en el aprendizaje de la lengua italiana.

Conocer estos datos es una forma de mejorar y tratar de organizar cursos de italiano L2 que respondan cada vez más cualitativamente a las necesidades formativas y se acerquen a la realidad de los adultos inmigrantes que viven y trabajan en nuestro país.

Junto con los cuestionarios, se proponen otros elementos de metodología cualitativa, aún en fase de recolección de datos, como las entrevistas semiestructuradas con algunos de los profesores a cargo de los cursos de L2 de italiano y el grupo focal (Morgan, 1996) para los profesores del CPIA.

Participantes

Las participantes en el proyecto de investigación eran mujeres de una pequeña ciudad del norte de Italia interesadas en seguir un curso de italiano L2. Fundamentalmente, se formaron dos grupos de diferentes niveles: un nivel básico/inicial con una decena de alumnas que asistían con bastante asiduidad; y un curso de primer nivel (A1 y A2), con la presencia casi siempre asidua de quince alumnas. En este último caso, las estudiantes son escolarizadas en su mayoría en su país de origen y tienen una gran pasión y motivación por aprender; mientras que en el grupo básico hay alumnas que tienen mayores dificultades de comunicación y, en algunos casos, incluso falta de alfabetización previa en su país de origen, pero que los siguen con gran empeño. El número total de alumnas matriculadas es de treinta y una, las alumnas asistentes con cierta asiduidad son un 20% menos en los dos grupos diferentes.

La procedencia de las alumnas se distribuye de la siguiente manera: en el primer grupo de nivel básico tenemos tres indias, una paquistaní, cuatro marroquíes, una tunecina y una ghanesa; mientras que en el grupo de primer nivel tenemos dos tunecinas, cuatro marroquíes, tres paquistaníes y doce indias.

Investigando sus motivaciones y percepción de la calidad del curso de italiano L2 seguido, con el fin de ofrecer un recorrido que responda mejor a las necesidades y expectativas concretas, se administraron dos cuestionarios pequeños y sencillos.

Los resultados de los cuestionarios

Las preguntas del primer cuestionario de estudio de las necesidades eran seis. Participaron en el cuestionario 16 personas. Se centraban en saber si habían estudiado italiano alguna vez, durante cuánto tiempo y dónde; en su percepción de sus conocimientos de italiano en relación con sus competencias lingüísticas y sus necesidades de aprender.

Entre las alumnas que ya han realizado cursos de italiano L2, 9 afirman haberlo hecho en “la biblioteca” y 5 en “el colegio”, siendo éste el CPIA del que de todas formas siempre dependen los cursos.

En cuanto a la pregunta sobre su percepción de cómo hablan italiano, 9 de ellas piensan que pueden hablar italiano “bastante bien”, las 6 restantes dicen que “un poco”, mientras que ninguna de ellas piensa que habla italiano “bien”.

Entre las competencias que les gusta adquirir durante las clases, pudiendo elegir incluso más de una, hay bastante homogeneidad en las respuestas: casi todos dicen que les gusta “hablar y leer” para un 28% de las respuestas, seguido de “escribir” con un 26% y por último “escuchar” para un 18%.

Entre las motivaciones que les impulsan a estudiar la lengua italiana destacan sobre todo la necesidad de “comunicarse mejor con los italianos” y “hablar con el médico”. Sólo 5 responden indicando también “otros” con motivaciones diferentes que se pueden resumir en la necesidad debida al hecho de vivir ‘aquí’ y necesitar comunicarse con los demás y el placer de aprender un nuevo idioma que les gusta.

El número de alumnas que respondieron al segundo cuestionario fue de 15. Casi para todas (13) la duración del curso fue “demasiado corta para aprender bien”, y sólo para 2 “correcta para lo que quería aprender”, ninguna indicó “demasiado exigente”. Los 15 coincidieron en que “les gustaría hacer otro curso para seguir aprendiendo italiano”. 14 de ellos “han recomendado o recomendarían a alguien” hacer este curso. El agrado general del curso de italiano en una escala de 1 a 10 (desde en absoluto hasta a mucho) tuvo como resultados 13 “mucho”, un 7 y un 9.

En las dos últimas preguntas libres, las cosas que les gustaron del curso y las que les crearon dificultades fueron, por orden: “hablar”, “aprender a leer y escribir”, “la forma de enseñar de la docente”, “hablar con la docente”, “el comportamiento de la maestra”. En cambio, las que creaban dificultades, “comprender”, “escribir», “hablar rápido”, 5 respondieron “nada” y 5 no dieron ninguna respuesta, ya que no enumeraron ninguna dificultad.

Primeras reflexiones finales

Considerando que la investigación todavía se está desarrollando, por lo tanto aún no hay conclusiones y no se puede afirmar cual es la situación, donde tenemos que trabajar más, lo que funciona bien y lo que deberíamos cambiar, se puede prever que seguramente hay necesidades.

Del curso de italiano L2 se desprende que las mujeres que asisten tienen necesidades y exigencias educativas relacionadas con el cuidado de los hijos y las relaciones sociales con los ciudadanos, en primer lugar con los maestros y el pediatra y luego con los italianos en general.

A pesar de la oportunidad que se les ofrece y de la permanencia en Italia, muchas tienen dificultades para comunicarse con claridad, incluso con el uso de frases simples. Las razones pueden ser variadas, desde culturales hasta familiares, pasando por el hecho de que pocas de ellas trabajan y, por lo tanto, no tienen contacto con la población local, por la distancia lingüística, por la falta de educación previa, aunque solo para algunas de ellas. O también podría depender de otros factores, entre ellos, el hecho de que viven casi exclusivamente dentro de su comunidad, lo que no genera un intercambio con los nativos y, por lo tanto, un aprendizaje cultural y lingüístico. Además, hay una falta de estímulos adecuados y perseverancia, los cursos duran unas pocas horas y duran unos dos o tres meses. A esto se suma el hecho de que muchas veces los estudiantes adultos tienen diferentes niveles de formación académica y conocimientos lingüísticos y que deberían seguirse de manera casi personal, pero que por diversas razones, no lo son y no se construyen recorridos *ad hoc*.

Lo que podría y desearía hacerse, también a través de esta vía de investigación, es crear cursos de italiano de calidad para el futuro que puedan servir de ejemplo para profesores y estudiantes, pero que, de la misma manera, también puedan sensibilizar fuera de la escuela sobre la importancia de una correcta articulación y estructuración glotodidáctica del recorrido lingüístico para extranjeros. De hecho, si bien es cierto que la integración de los inmigrantes pasa sobre todo por el conocimiento de la lengua, ofrecerles lo mejor que se puede hacer en términos de vías de alfabetización, es una inversión y un enriquecimiento para el futuro de nuestro país.

Referencias bibliográficas

Balboni, P. E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Bonacci.

Balboni, P. E. (2015). Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera. *Italiano LinguaDue*, *7*(1), 347-350. https://doi.org/10.13130/2037-3597/5033

Camisón, C., Cruz, S., & González, T. (2019). *Gestión de la calidad: conceptos, enfoques, modelos y sistemas*. Pearson Educación.

Delli Zotti, G. (2007). *Introduzione alla ricerca sociale*. Università degli Studi di Trieste.

D.P.R. 263/2012. Istruzione degli adulti: Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento.

Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, *22*(1), 129-152. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.129

Nicolosi, A. M. (2019). Aprendizaje de la lengua como factor de integración. *Revista Boletín Redipe*, *8*(10), 61-74. https://doi.org/10.36260/rbr.v8i10.832

Susi, F. (1991). *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri: la ricerca-azione come metodologia educativa*. Franco Angeli.

Inovação e mudança: O papel da liderança intermédia: O caso espanhol

Antonio Bolívar
Universidade de Granada, Espanha
Email: abolivar@ugr.es

El cambio educativo, como sabemos desde hace décadas (Bolívar, 2012), se produce a nivel de la implementación en cada escuela. La articulación de las aulas y sus profesores individuales la proporciona un liderazgo educativo en torno a un proyecto de acción conjunta. Al mismo tiempo, el liderazgo educativo no depende de una sola persona (director); para llegar a todos los equipos y aulas, necesita ser compartido o distribuido entre los mandos intermedios. Como hemos descrito (Bolívar, 2023), dentro de una perspectiva "expansiva", el liderazgo ha adquirido actualmente otras dimensiones "laterales": liderazgos intermedios, redes de aprendizaje profesional y entre escuelas. En suma, una práctica distribuida "multinivel", que enfatiza el *carácter colectivo o comunitario* de la dinámica escolar, integrada en un marco en el que operan simultáneamente las personas, la cognición y el contexto.

Andy Hargreaves (2023), en un reciente libro (*Leadership from the Middle*), sitúa este nivel intermedio en el corazón vivo de la transformación educativa. Recogiendo lo que hemos aprendido en las últimas décadas, una escuela que se mueve, no lo hace desde una cúspide directiva (arriba-abajo), tampoco cabe esperar ilusoriamente la transformación desde abajo; sino porque todos contribuyen a que la organización aprenda a hacerlo mejor, siendo los líderes intermedios los que mueven en cada nivel. Por otra, reúne e integra estas dos dimensiones.

[1] El papel del nivel intermedio (*the middle tier*): espacios, instituciones y profesionales entre la administración central y los centros escolares (por ejemplo, los servicios educativos locales).

[2] Dentro de las escuelas (liderazgo distribuido en diferentes funciones), redes entre establecimientos escolares y organizaciones sociales, etc.

Encuadrar la cuestión de la innovación y el cambio

El panorama internacional de procesos de innovación y mejora (Bolívar y Domingo, 2024), muestra que ésta ya no puede limitarse a acción en el aula, ni articulada por los equipos directivos, tiene que tener un carácter distributivo o colectivo, en el interior de cada escuela (comunidad profesional de aprendizaje), a la vez tiene que construir redes con otros centros escolares y con la comunidad local, una visión colectiva o expansiva, como recogen Diamond & Spillane (2016) en su revisión. Un corpus creciente de investigación sugiere que la escuela requiere ser articulada mediante el desarrollo de un liderazgo pedagógico ampliado y una comunidad profesional de aprendizaje. De considerar al director/a como líder pedagógico hemos pasado, más realistamente, en estos tiempos complejos, a *descentrar dicha tarea* para dispersarla en el conjunto de la escuela, entre escuelas y con la comunidad.

Como señalábamos en otro lugar (Bolívar, 2024b), hemos pasado de enfoque individuales de la innovación (el profesor como agente de innovación curricular, o con un papel mediacional) a situarlo en un contexto y coordenadas colaborativas en el interior de su escuela, entre escuelas y, particularmente, por su vinculación con la comunidad. Como después hemos comprendido, el motor del cambio ha de estar en la colaboración, apoyo mutuo y confianza en el personal, en se ha llamado un "profesionalismo colaborativo", pues al enseñar conjuntamente se aprende de todos. En este marco, Hargreaves y Fullan (2014) señalan que el capital profesional del profesorado de una escuela se ve potenciado con el capital social de otras escuelas y de otros agentes. Entendemos como "capital social" la cantidad y calidad de las interacciones y relaciones sociales entre las personas, que afecta a su acceso al conocimiento. Por eso afirman: "necesitamos mucho más capital social en nuestras escuelas (de colega a colega), entre éstas y con la comunidad local". Se requieren acciones paralelas de carácter local, no limitadas al medio escolar, expandir las redes de influencias y oportunidades mediante las interacciones sociales en el interior de cada escuela y entre estas y la comunidad.

Las escuelas que mejoran con la acción decidida de equipos docentes se han visto obligadas a generar redes de aprendizaje con otras escuelas y profesionales de apoyo, y con el concurso de la comunidad y del municipio. Si la colaboración entre los docentes, en sus diversas variantes, se ha convertido en los últimos años en el nuevo clima cultural de la mejora escolar, las nuevas orientaciones, como hemos destacado en un estudio reciente (Bolívar y Domingo, 2024), se han focalizado en las redes de colaboración como una lente para estudiar los esfuerzos de colaboración en las escuelas y de estas con otros actores externos como las familias.

En este marco, hemos defendido (Bolívar, 2012) que apoyar un desarrollo de las escuelas como organizaciones pasa, como línea prioritaria de acción, por su reconstrucción como lugares de formación e innovación no sólo para los alumnos, sino también para los propios profesores. Varias líneas de acción contribuyen a potenciarlo:

1. La articulación del centro por un *liderazgo pedagógico* que hoy se entiende no identificado con una persona, sino compartido, distribuido o colectivo.
2. Rediseñar la escuela de modo que se potencien *proyectos compartidos*, intercambio de prácticas y de buen saber hacer profesional.

Conseguir una mejora de la educación para todos, en los tiempos actuales, requiere trabajar de modo conjunto, dentro de la escuela, con las familias y otros actores de la comunidad. El estímulo para la innovación y la mejora tiene que provenir lateralmente a través de redes entre escuelas, con la familia y la localidad.

España y Portugal: Una gestión escolar "singular"

España ha compartido con Portugal, un carácter singular y único de la dirección escolar en los países occidentales: el director o directora es un colega elegido por sus propios compañeros. En ambos países, el primer requisito para acceder a la dirección es ser un docente en ejercicio en la escuela, sin cualificación profesional como director o directora, que se presenta como candidato, al tiempo que ser elegido por sus compañeros. Esto, con motivo del primer informe TALIS de 2009, se le dio en llamar la "excepcionalidad ibérica". Portugal, con el Decreto-Lei n.º 75 de 2008,

conservando los órganos colegiados, restablece la figura del director del establecimiento escolar como órgano unipersonal y requiere, para su acceso, una formación específica (tipo “master”) a cargo de las Universidades.

Un conjunto de cuestiones plantea la situación en España (Bolívar, 2024a), que queremos exponer y responder, en comparación con Portugal (Bolívar, 2017) e Iberoamérica, similares y diferenciales. Se precisa fortalecer la dirección escolar, no en una línea burocrática- administrativista, ya agotada, sino pedagógica, lo que demanda una profesionalidad (Bolívar, 2019b). Entre dar autonomía a las escuelas para elegir sus órganos de dirección, e incrementar su dependencia de la administración, como un ejecutor de las políticas educativas (cambiantes, y diversas), sin profesionalidad propia, se ha movido la dirección escolar en España. En las últimas décadas, sin embargo, Portugal ha superado a España en los resultados educativos. Como analizan Tintoré et al. (2022) las políticas emprendidas por Portugal para mejorar la educación (ampliación de la escolaridad obligatoria, la estabilidad legislativa o autonomía de la dirección) están teniendo éxito, por lo que podrían –comparativamente- servir para ver qué cambios, con voluntad política, introducir en el caso español para que la dirección escolar pueda convertirse en líderes del aprendizaje.

Por lo demás, en el caso español, un modelo que se calificaba de “democrático”, por ser elegido por el Consejo Escolar, en realidad no lo ha sido. De modo continuado la Administración Educativa ha tenido que designar, al margen –pues- de procedimientos electivos, a más de la mitad de directores, por falta de candidatos; o –cuando se presentaba solo uno- tampoco había nada que elegir.

El caso español: liderazgo pedagógico e intermedios

El liderazgo comienza a verse menos como de un individuo y más de una comunidad. Para estos *liderazgos intermedios*, paralelamente, se requiere que los profesores asuman un papel más profesional, con funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos en una organización que aprende. Las prácticas de liderazgo que mueven a una organización se extienden a aquellos con puestos formales o no, dentro de las escuelas; así como a personas externas que influyen en un grupo para moverse en una dirección común (Bolívar y Domingo, 2024). Para lograrlo, progresivamente esta capacidad se ha visto más de una comunidad y menos de un individuo. Más allá de la gestión (primer orden), inducir un sentido “transformativo” a la acción: construir la capacidad para trabajar en torno a proyectos comunes, haciendo del centro un proyecto colectivo de acción.

Muchas reformas educativas hemos tenido en los últimos años, como -a menudo- se queja -con razón- el profesorado, pero casi ninguna ha entrado en la “gramática básica” que gobierna la escolaridad. En España se da la paradoja de que la dirección está distribuida o compartida (Equipo directivo, coordinadores, jefes de departamentos, etc.), pero en la práctica es una distribución formal. Hacer posible el liderazgo educativo o pedagógico exige, pues, alterar la actual estructura organizativa de las escuelas, en modos que posibiliten las acciones deseadas. En suma, se trata de organizar la educación con una lógica más horizontal, que posibilite capacitar a los establecimientos educativos para su propio aprendizaje y desarrollo institucional (Bolívar, 2023).

De modo paralelo, el ejercicio de un liderazgo pedagógico, de modo generalizado, requiere del reconocimiento de una *identidad profesional* por parte de la dirección escolar. Hemos analizado (y reivindicado) en distintos trabajos la falta de identidad y profesionalidad (un docente que provisionalmente ejerce la dirección), así como de los esfuerzos que nuestro equipo, junto con las asociaciones profesionales de directivos (FEDADI, FEDEIP) y de los Administradores de la Educación (FEAE) hemos realizado en las últimas décadas. Igualmente, un análisis crítico de los obstáculos que se han presentado y de las tímidas decisiones adoptadas por las políticas educativas. Esto lleva a plantear, críticamente, si de verdad se quiere una profesionalidad de la dirección escolar.

En fin, este modelo de dirección escolar, colegiada por un lado, pero administrativista-burocrático, crecientemente se ha ido mostrando insuficiente para incidir en la mejora de resultados de la escuela. Se plantea ahora pasar de una dirección limitada a la gestión a un liderazgo educativo o dirección pedagógica, como factor de primer orden para incidir en la mejora de la educación (Bolívar, 2019a). La autonomía precisa ser articulada en las escuelas y gestionada por los equipos directivos. Esto obliga a replantear la dirección escolar, tal como la tenemos establecida, para que los equipos directivos puedan dar una unidad de acción y coherencia para asegurar buenos aprendizajes a todos los estudiantes, sin depender contingentemente del voluntarismo o compromiso individual de cada docente.

En el caso español, se precisan, pues, políticas de fortalecimiento del rol directivo, lejos de la posición inestable que actualmente ocupa, con la consiguiente falta continuada de candidatos para su ejercicio. Esto requiere y demanda, paralelamente, unas condiciones estructurales (de recursos, autonomía, profesionalización) para que una buena dirección sea posible. Al tiempo, es preciso cambiar los procesos de selección, formación (inicial y permanente), evaluación de la dirección y su reconocimiento, que hagan atractiva la carrera profesional.

Referencias bibliográficas

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão,

Bolívar, A. (2017). El liderazgo pedagógico de la dirección escolar en España: Limitaciones y acciones. In Licinio Lima & Virginio Sá (Orgs.), *O governo das escolas. Democracia, controlo e performatividade* (pp. 151-171). Edições Húmus.

Bolívar, A. (2019a). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.

Bolívar, A. (2019b). Políticas de gestión escolar desde una perspectiva comparada: la “excepción ibérica”. *Estudios sobre la Economía Española*, *22*, 1-24. http://documentos.fedea.net/pubs/eee/eee2019-23.pdf

Bolívar, A. (2023). Un liderazgo distribuido en una comunidad que aprende: Una revisión desde España. In M. Esteban (Coord.), *Liderar una educación integral, sostenible e inclusiva: Fundamento teórico y Prácticas LEI* (pp. 80-98). Fundación Europea Sociedad y Educación.

Bolívar, A. (2024a). La dirección y el liderazgo educativo en el contexto escolar en España. In A. Jolonch & M. Martínez (Coords.), *Tiempo para el liderazgo educativo* (pp. 119-136). Graó.

Bolívar, A. (2024b). De los enfoques individuales a los comunitarios. *Cuadernos de Pedagogía*, *550*.

Bolívar, A., & Domingo, J. (2024). *Comunidades de práctica profesional y mejora de los prendizajes*. Graó.

Diamond, J. B., & Spillane, J. P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in Education*, *30*(4), 147-154. https://doi.org/10.1177/0892020616665938

Hargreaves, A. (2023). *Leadership from the middle: The beating heart of educational transformation.* Routledge.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital professional: Transformar la enseñanza en cada escuela*. Ediciones Morata.

Tintoré, M., Gairín, J., Cabral, I., Matías Alves, J., & Serrão R. (2022). Management model, leadership and autonomy in Portuguese and Spanish public schools: A comparative analysis. *Cogent Education*, *9*(1), 2105553. https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2105553

Perceções de docentes e lideranças escolares sobre a satisfação e efeitos da avaliação externa de escolas na sequência do 3.º ciclo avaliativo

Carlos Barreira
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
Email: cabarreira@fpce.uc.pt

Maria da Piedade Vaz Rebelo
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
Email: pvaz@fpce.uc.pt

Maria da Graça Bidarra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
Email: gbidarra@fpce.uc.pt

Resumo

Este trabalho integra-se no projeto Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção. Um estudo sobre o 3.º ciclo de Avaliação Externa de Escolas no Ensino não Superior, em Portugal (MAEE) - PTDC/CED-EDG/30410/2017 e tem como objetivos conhecer o grau de satisfação dos docentes e das lideranças com o processo de avaliação externa das escolas e identificar efeitos nos diferentes domínios da atividade escolar incluídos no quadro de referência do 3º ciclo avaliativo, que contempla a Autoavaliação, a Prestação do Serviço Educativo, a Liderança e Gestão e os Resultados.

Para o efeito, recorreu-se ao inquérito, por questionário, junto de representantes dos órgãos de gestão e das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, tendo abrangido também os docentes sem cargos, considerando a importância da informação destes diferentes atores educativos sobre a produção dos efeitos da AEE.

Em geral, os dados revelam alguma ambivalência no que se refere à satisfação com a AEE, com uma perceção de efeitos que se situa ao nível moderado, nos diversos domínios e a satisfação e efeitos mais sentidos no "topo" da organização escolar, nos líderes com funções de gestão.

Palavras-chave: *avaliação externa de escolas; lideranças; docentes; satisfação e efeitos*

Resumen

Este trabajo forma parte del proyecto Mecanismos de cambio en las escuelas y fiscalización. Un estudio sobre el 3er ciclo de Evaluación Externa de Escuelas de Educación No Superior, en Portugal (MAEE) - PTDC/CED-EDG/30410/2017 y tiene como objetivo comprender el grado de satisfacción de profesores y líderes con el proceso de evaluación de las escuelas e identificar efectos en las diferentes áreas de la

actividad escolar incluidas en el marco de referencia del 3er ciclo de evaluación, que incluye la Autoevaluación, la Prestación del Servicio Educativo, el Liderazgo y Gestión y los Resultados.

Para ello, se realizó una encuesta por cuestionario a representantes de órganos de dirección y estructuras de coordinación y supervisión pedagógica, abarcando también a docentes sin cargo, considerando la importancia de la información de estos diferentes actores educativos en la producción de los efectos de la EIA.

En general, los datos revelan cierta ambivalencia en cuanto a la satisfacción con la AEE, con una percepción de efectos moderada, en los diferentes dominios y satisfacción y efectos más sentidos en la "cúpula" de la organización escolar, en líderes con funciones directivas.

Palabras clave: *evaluación externa de escuelas; líderes; profesores; satisfacción e efectos*

Contextualização e objetivos

Tendo em conta que não existe mudança educativa feita à revelia dos professores, quisemos auscultar a sua opinião sobre a satisfação e os efeitos da avaliação externa das escolas. Por outro lado, atendendo ao maior envolvimento no processo de AEE por parte das lideranças, bem como à coordenação de eventuais processos de melhoria dele decorrentes, auscultaram-se os líderes com funções de gestão, muitas vezes referidos como lideranças de topo (elementos da Direção e do Conselho Geral) e outros líderes, associados às estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, frequentemente designados como lideranças intermédias.

Várias têm sido as investigações em Portugal que se têm debruçado sobre os impactos e efeitos produzidos pela AEE na organização escolar (Barreira, Vaz Rebelo, Bidarra, Seabra & Abelha, 2023; Barreira, Bidarra, Rebelo & Alferes, 2020; Costa, 2020; Figueiredo, 2017; Leite, Fernandes, Mouraz & Sampaio, 2014; Machado, Pacheco & Seabra, 2015; Marques, Sousa, Costa & Pacheco, 2016; Oliveira, 2017; Pacheco, 2015, 2016; Silvestre, Saragoça & Fialho, 2016; Sousa, Costa, Marques & Pacheco, 2016; Sousa & Pacheco, 2018a).

Uma investigação realizada por Hult e Edström (2016) sobre a ambivalência dos docentes, no que se refere aos efeitos da AEE, evidencia que os professores consideram que a avaliação externa é valorizada em termos de melhoria de ensino, embora nas suas práticas profissionais não tenha o impacto desejado. O estudo indica, ainda, que os docentes com mais experiência têm uma perceção mais negativa da avaliação externa, enquanto os docentes com menos experiência a percecionam como um procedimento inerente ao seu desenvolvimento profissional (Sousa & Pacheco, 2018b, p. 842).

Se existem investigações que indicam que a AEE promove efeitos positivos na melhoria da escola, há outras que evidenciam mais efeitos em termos de procedimentos formais do que propriamente em mudanças efetivas nas práticas de sala de aula (Pacheco, Seabra, Morgado & Hattum-Janssen, 2014). Acrescentam, ainda, que quando confrontados com os efeitos da AEE, "os docentes revelam

um alheamento mais notório quando posicionados perante os efeitos da autoavaliação. Esta situação significa que os professores se comprometem profissionalmente quando estão diretamente envolvidos nos processos e práticas relacionados com a avaliação" (Sousa & Pacheco, 2018b, p. 844).

Num estudo de inquérito por questionário *online* realizado por Machado, Pacheco e Seabra (2014) a uma amostra nacional de professores (n=1102), que se centrou no impacto e efeitos da AEE, no 1º ciclo avaliativo, nas práticas curriculares das lideranças intermédias, ficou demonstrado que há uma dicotomia nas perceções dos professores. Se, por um lado, reconhecem que a AEE tem um impacto mais positivo do que negativo nas escolas, estabelecendo patamares de exigência mais elevados no desempenho global das mesmas, por outro garantem que a AEE não produz efeitos substanciais nas práticas curriculares das lideranças intermédias e menos ainda ao nível da observação mútua da prática letiva (Alves & Machado, 2010).

No âmbito de uma investigação de inquérito por questionário administrado a Diretores (n= 256) sobre processos e impactos da AEE, que integrou o projeto nacional sobre a Avaliação Externa de Escolas no Ensino Não Superior (AEEENS), Rodrigues e Moreira (2015) referem que "(...) a avaliação externa de escolas tem produzido efeitos e impactos moderados na escola, mais ao nível da liderança e coordenação, que no plano curricular e pedagógico e menos ainda nos resultados dos alunos, parecendo ter mais impacto sobre os órgãos de direção e coordenação que sobre professores, alunos e pais" (p. 94). Ainda a este propósito, estudos como os de Barreira et al. (2020) e Pacheco (2015) evidenciam que os efeitos da AEE são mais sentidos no "topo" da organização escolar do que nas práticas de ensino. Neste sentido, e procurando dar resposta a esta fragilidade surge com o 3.º ciclo de AEE a obrigatoriedade da observação de aulas pelos avaliadores externos, dando mais atenção aos processos do que aos resultados que assumiam especial destaque no 2.º ciclo (Fialho et al., 2020).

Com este trabalho pretende-se analisar, para além do grau de satisfação com a AEE, a perceção dos efeitos nos diferentes domínios da atividade escolar incluídos no quadro de referência do 3º ciclo avaliativo, que contempla a Autoavaliação, a Prestação do Serviço Educativo, a Liderança e Gestão e os Resultados, com diferenças em relação aos quadros de referência dos ciclos anteriores.

Metodologia

Participantes

Responderam ao questionário 296 docentes e 257 docentes a exercer cargos de liderança, incluindo representantes de órgãos de gestão (35%) e de estruturas de coordenação e supervisão pedagógica (65%). A aplicação do questionário foi efetuada *online* entre janeiro e março de 2022.

A maior parte dos docentes pertencem ao sexo feminino (72.8%), sendo os grupos mais representados, em termos de idade, os que possuem 51 a 55 (25.6%) e 56-60 (22.6%). A maior parte tem entre 24-29 (27.9%) e 30 ou mais anos de serviço (38.4%), sendo a habilitação mais frequente a licenciatura (63.9%), seguida de mestrado (19.7%). Embora os níveis de

educação/ensino estejam todos representados, os docentes lecionam sobretudo no terceiro ciclo e no ensino secundário.

Dos docentes a exercer cargos associados às lideranças de topo, cerca de 30% são diretores, subdiretores ou adjuntos. A maior parte dos cargos referem-se à direção de turma e à coordenação de departamento, isto é, às lideranças intermédias e/ou estruturas de coordenação e supervisão pedagógica. Relativamente ao sexo, 65.8% são mulheres, sendo os grupos mais representados em termos de idade os que possuem 56-60 (23.7%), mais de 60 (23.0%), e 51 a 55 (21.4%). A maioria tem 30 ou mais anos de serviço (54.1%), sendo a habilitação mais frequente a licenciatura (41.6%), seguida de mestrado (32.3%). A maior parte das lideranças fez formação em várias áreas ao longo da carreira, sendo de destacar a pós-graduação em Administração e Gestão Escolar e a formação de longa duração nas áreas de Avaliação Pedagógica, Avaliação de Professores e de Supervisão Pedagógica/Formação de Formadores. Nas respostas dadas estão representadas as várias regiões de Portugal continental, com destaque para a região Centro (35.4%), Algarve (19%), Alentejo (16.8%), Norte (15.7%), e Área Metropolitana de Lisboa (13.1%).

Instrumento

A elaboração do questionário teve em conta a revisão da literatura e a análise minuciosa da metodologia e do quadro de referência do 3.º ciclo avaliativo da AEE. Assim, o questionário ficou constituído por cinco grupos: Grupo I – Dados sociodemográficos e profissionais (13 itens); Grupo II – Grau de satisfação com a organização, a metodologia e princípios orientadores da AEE (22 itens), Grupo III – Efeitos específicos da AEE nos diferentes domínios do quadro de referência (63 itens). Por forma a abranger os 12 campos de análise e 40 referentes e 127 indicadores, do quadro de referência do terceiro ciclo de AEE, o grupo III, passou a incluir 13 itens no domínio Autoavaliação, 18 itens no domínio Liderança e Gestão, 21 itens no domínio Prestação do Serviço Educativo e 11 itens no domínio Resultados. Uma análise fatorial exploratória para cada domínio permitiu-nos identificar a unifatorialidade ou unidimensionalidade de cada um dos domínios, (Marôco, 2021), que designamos por Escala de Autoavaliação, Escala de Liderança e Gestão, Escala de Prestação de Serviço Educativo e Escala de Resultados, o que reflete o quadro concetual, e apoia a opção adotada. Acrescem os elevados índices de consistência interna, com valores de *alfa de Cronbach* de .97 para a Escala de Autoavaliação e .98 para as restantes. Neste sentido, optou-se por sumariar os resultados por escala calculando a média dos conjuntos de itens incluídos em cada uma dessas escalas.

As escalas utilizadas tiveram em conta a especificidade de cada grupo de itens. Assim, para o grupo II a escala ficou com cinco níveis; 1- Muito Insatisfeito (MI), 2- Insatisfeito (I), 3- Nem Insatisfeito nem Satisfeito (NI/NS), 4- Satisfeito (S), e 5- Muito Satisfeito (MS). Para o grupo III a escala utilizada, embora diferenciada do grupo anterior, ficou também com cinco níveis; 1- Nulo (N), 2- Reduzido (R), 3- Moderado (M), 4- Elevado (E), e 5- Muito elevado (ME). Por outro lado, os grupos II e III incluíram Não sei/Não estive envolvido/a (NS/NE), ~~e~~ que permitiu constatar uma tendência de resposta em percentagem sempre superior relativamente ao não envolvimento por parte dos professores em relação às lideranças.

Resultados

1. Grau de satisfação e perceção de efeitos da AEE nos domínios do quadro de referência em relação à AEE

1.1. Grau de satisfação em relação à AEE

Docentes e lideranças

Sobre o grau de satisfação, podemos constatar uma certa ambivalência, dado que as respostas em geral situam-se apenas ligeiramente acima do nível intermédio da escala (nem insatisfeito/ nem satisfeito), embora com pontuações significativamente superiores nas lideranças em relação aos docentes, com exceção para os itens 2.1 e 2.21, que se referem à satisfação com a preparação inicial da atividade de avaliação a implementar na escola/agrupamento, por parte da IGEC, e à satisfação sobre o processo global de AEE (cf. Quadro 2). Os itens em que se registam médias mais elevadas por parte das lideranças, que atingem o nível de satisfação, referem-se aos itens 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.7, 2.10, 2.18, que remetem quer para a preparação e envolvimento da escola no processo de avaliação externa (itens 2.2, 2.3, 2.5), quer para a satisfação com a equipa de avaliação (itens 2.4, 2.7, 2.10 e 2.18).

Quadro 1

Grau de satisfação: docentes e lideranças

Grau de satisfação com a AEE	Docentes			Lideranças				
	N	M	DP	N	M	DP	t	p
2.1 Preparação inicial da atividade de avaliação externa a implementar na escola/agrupamento, por parte da IGEC	151	3.44	1.004	178	3.62	1.014	-1.560	.120
2.2 Preparação da escola/agrupamento para a AEE	184	3.65	.905	201	3.98	.919	-3.527	.000
2.3 Sessão de apresentação da escola, no início da visita da equipa da AEE	159	3.64	.950	189	4.11	.958	-4.572	.000
2.4 Informações disponibilizadas sobre o processo de AEE	204	3.61	1.043	207	3.91	1.022	-2.949	.003
2.5 Participação/envolvimento dos professores no processo de AEE	208	3.66	.965	208	3.90	.975	-2.527	.012
2.6 Introdução da observação da prática letiva	181	3.48	1.025	180	3.74	1.109	-2.396	.017
2.7 Visita dos avaliadores externos às instalações dos jardins de infância e das escolas do agrupamento	158	3.53	.995	159	3.95	1.084	-3.577	.000
2.8 Adequação da AEE às especificidades da escola em que lecionação	181	3.40	1.084	194	3.66	1.105	-2.316	.021
2.9 Entrevistas realizadas aos diferentes intervenientes educativos	175	3.56	1.003	196	3.87	.935	-3.053	.002

Grau de satisfação com a AEE	Docentes			Lideranças				
	N	M	DP	N	M	DP	t	p
2.10 Número de elementos da equipa de AEE	167	3.59	1.001	190	3.97	.962	-3.663	.000
2.11 Interações da equipa de avaliadores externos com a comunidade educativa	176	3.38	1.078	188	3.70	1.123	-2.736	.007
2.12 Informação que consta do portal infoescolas da DGEEC acerca dos resultados escolares	175	3.50	.952	193	3.76	.910	-2.665	.008
2.13 Utilização dos questionários de satisfação da AEE	179	3.44	1.022	171	3.78	.973	-3.258	.001
2.14 Descritores da escala de classificação da AEE]	182	3.51	.990	185	3.71	.961	-2.043	.042
2.15 Metodologia utilizada na AEE	189	3.38	1.043	193	3.63	1.013	-2.338	.020
2.16 Quadro de referência orientador da AEE (campos de análise, referentes e indicadores	183	3.38	1.003	190	3.65	1.001	-2.552	.011
2.17 Divulgação dos resultados da AEE na escola/agrupamento	212	3.67	.967	210	3.87	1.039	-2.112	.035
2.18 Credibilidade da equipa de AEE na escola/agrupamento	195	3.65	1.021	200	3.90	1.017	-2.425	.016
2.19 Duração da presença da equipa de AEE na escola/agrupamento	185	3.46	.961	196	3.77	1.034	-2.982	.003
2.20 Clareza e informação do relatório de AEE	200	3.58	1.009	205	3.85	.999	-2.742	.006
2.21 Processo global de AEE	200	3.48	1.070	210	3.60	1.104	-1.119	.264

Lideranças de topo e intermédias

No que diz respeito ao grau de satisfação entre as lideranças de topo e intermédias, regista-se uma tendência para o nível *satisfeito*, com valores superiores nas lideranças de topo, sendo estas estatisticamente significativas nos itens 2.11, 2.15, 2.18, 2.19, 2.20 (cf. Quadro 3), que remetem para o processo global e relatório da AEE, metodologia, interações e credibilidade da equipa da AEE (efeito espelho). As lideranças de topo reveem-se mais neste processo do que as lideranças intermédias.

Quadro 2

Grau de satisfação: lideranças de topo e lideranças intermédias

Grau de satisfação com a AEE	Lideranças de topo			Lideranças intermédias				
	N	M	DP	N	M	DP	t	p
2.11 Interações da equipa de avaliadores externos com a comunidade educativa	75	4.00	1.115	112	3.49	1.090	3.100	.002
2.15 Metodologia utilizada na AEE	81	3.80	1.018	110	3.50	1.002	2.048	.042
2.18 Credibilidade da equipa de AEE na escola/agrupamento	79	4.16	1.031	120	3.73	.978	3.035	.003
2.19 Duração da presença da equipa de AEE na escola/agrupamento	81	4.02	1.072	113	3.59	.979	2.911	.004
2.20 Clareza e informação do relatório de AEE	80	4.05	1.054	123	3.72	.945	2.354	.020
2.21 Processo global de avaliação externa de escolas	80	3.85	1.069	128	3.44	1.107	2.650	.009

1.2. Perceção de efeitos da AEE nos domínios do quadro de referência

No que se refere às respostas sobre a perceção dos efeitos nos vários domínios registam-se valores mais elevados nos docentes relativamente às lideranças, quanto ao não envolvimento (cf. Quadro 3). Este dado sobre o não envolvimento de docentes na avaliação externa corrobora estudos anteriores (Pacheco, Morgado, Sousa & Maia, 2020).

Quadro 3

Percentagem de resposta 'Não sei/Não estive envolvido' sobre a perceção dos efeitos

Domínios do quadro de referência da AEE	**Docentes**	**Lideranças**
Autoavaliação	22% - 35%	12% - 21%
Liderança e Gestão	20% -50%	12% - 28%
Prestação do Serviço Educativo	19% -26%	9% - 26 %
Resultados	21%- 31%	10% -31%

Docentes e lideranças

No que diz respeito à perceção de efeitos da AEE nos domínios do quadro de referência, regista-se a perceção de um nível moderado para todos os domínios sem diferenças estatisticamente significativas entre docentes e lideranças. Observam-se, no entanto, médias superiores nas lideranças em relação aos docentes, nos domínios Autoavaliação e Liderança e Gestão, invertendo-se esta tendência quanto à Prestação do Serviço Educativo e Resultados em que a média nos docentes é superior à das lideranças (cf. Quadro 4).

Quadro 4

Domínios: docentes e lideranças

	Docentes			Lideranças				
	N	M	DP	N	M	DP	t	p
Escala de Autoavaliação	158	3.48	.918	184	3.65	.842	-1.726	.085
Escala de Liderança e Gestão	135	3.63	1.005	165	3.83	.991	-1.732	.084
Escala de Prestação de Serviço Educativo	183	3.73	.990	192	3.65	1.012	.764	.445
Escala de Resultados	175	3.79	1.078	182	3.76	1.126	.274	.784

Importa ainda salientar que se atendermos às médias em cada item que integram os vários domínios, não se registam diferenças significativas entre docentes e lideranças em qualquer dos itens da Prestação do Serviço Educativo e Resultados, registando-se apenas nalguns itens dos domínios de Autoavaliação e Liderança e Gestão (cf. Quadro 5), com a perceção superior dos efeitos pelas lideranças.

Com efeito, no que se refere à Autoavaliação, estas diferenças na perceção dos efeitos são significativas nos itens *organização do dispositivo de autoavaliação* e *articulação com outros processos de avaliação*, bem como na *melhoria na organização da escola* e na *autonomia de trabalho da equipa de autoavaliação,* mais reconhecidos pelas lideranças. (cf. Quadro 5).

Quadro 5

Perceção de efeitos nos domínios de autoavaliação e de liderança e gestão: docentes e lideranças

	Docentes			Lideranças				
	N	M	DP	N	M	DP	t	p
Efeitos da AEE no domínio Autoavaliação								
3.1 Organização do dispositivo de autoavaliação da escola/agrupamento como procedimento sistemático	207	3.58	.941	216	3.76	.886	-2.019	.044
3.8 Melhoria na organização da escola/agrupamento	227	3.62	1.003	224	3.83	.948	-2.228	.026
3.13 Autonomia de trabalho da equipa de autoavaliação da escola/agrupamento	191	3.45	1.069	203	3.76	1.070	-2.860	.004
Efeitos da AEE no domínio Liderança e Gestão								
3.14 Definição da visão estratégica que sustenta a ação da escola/agrupamento	216	3.45	1.015	218	3.67	1.038	-2.238	.026
3.15 Documentos orientadores da ação da escola/agrupamento	227	3.64	1.018	226	3.87	.975	-2.439	.015
3.16 Incentivo à participação dos diferentes atores educativos da escola/agrupamento	230	3.49	1.031	225	3.68	1.032	-1.997	.046

No que diz respeito ao domínio da Liderança e Gestão (cf. Quadro 5), registam-se diferenças significativas na perceção dos efeitos entre docentes e lideranças com superioridade das lideranças para a *definição da visão estratégica*, *documentos orientadores* e *incentivo à participação dos diferentes atores educativos*.

Lideranças de topo e intermédias

No que se refere à perceção dos efeitos da AEE entre as lideranças de topo e intermédias (cf. Quadro 6) não se registam igualmente diferenças significativas em qualquer dos domínios, sendo, no entanto, as médias mais elevadas nas lideranças de topo, que atingem o nível elevado na Escala de Liderança e Gestão.

Quadro 6

Domínios: lideranças de topo e lideranças intermédias

	Lideranças de topo			Lideranças intermédias				
	N	M	DP	N	M	DP	t	p
Escala de Autoavaliação	68	3.83	.769	116	3.54	.868	-1.726	.085
Escala de Liderança e Gestão	65	4.04	.986	100	3.70	.978	-1.732	.084
Escala de Prestação de Serviço Educativo	69	3.77	.976	123	3.58	1.030	.764	.445
Escala de Resultados	70	3.95	1.123	112	3.63	1.115	.274	.784

A perceção dos efeitos nos domínios Autoavaliação e Liderança e Gestão, Prestação do Serviço Educativo e Resultados, atendendo às médias em cada item que integra o respetivo domínio revelam diferenças estatisticamente significativas entre as liderança intermédias e de topo, com valores superiores para as lideranças de topo no que se refere à *melhoria da organização da escola* e *tempos para trabalho da equipa de autoavaliação*, bem como na *valorização dos cargos de gestão intermédia* e *eficácia da comunicação interna e externa*, *promoção de excelência escolar*, *aferição de critérios de avaliação* e *regulação pelas lideranças para a melhoria da prática educativa*, e ao nível dos *resultados escolares avaliados externamente* (cf. Quadro 7).

Quadro 7

Perceção de efeitos nos domínios da AEE: itens com diferenças significativas: lideranças topo e lideranças intermédias

	Lideranças de topo			Lideranças intermédias				
	N	M	DP	N	M	DP	t	P
Efeitos Autoavaliação								
3.8 Melhoria na organização da escola/agrupamento	85	4.01	.982	137	3.70	.910	2.401	.017
3.12 Tempos, no horário, para trabalho da equipa de autoavaliação	82	3.56	1.090	120	3.18	1.257	2.211	.028
Efeitos Liderança e Gestão								
3.17 Valorização dos cargos de gestão intermédia	85	3.95	1.101	140	3.42	1.157	3.402	.001
3.29 Eficácia dos circuitos de comunicação interna e externa	86	3.78	.925	137	3.47	.993	2.343	.020
Efeitos Prestação do Serviço Educativo								
3.43 Práticas de promoção da excelência escolar	88	3.67	1.014	139	3.36	1.129	2.100	.037
3.46 Aferição de critérios de avaliação	88	3.93	0.980	140	3.65	1.092	1.972	.050
3.52 Contribuição da regulação pelas lideranças para a melhoria da prática letiva	88	3.80	1.074	138	3.46	1.102	2.278	.024
Efeitos Resultados								
3.54 Resultados escolares avaliados externamente	89	3.52	1.024	129	3.19	1.076	2.222	.027

Conclusões

Os dados revelam alguma ambivalência no que se refere à satisfação com o processo de AEE, dado que as respostas em geral situam-se apenas ligeiramente acima do nível intermédio da escala (nem insatisfeito/nem satisfeito), embora com pontuações significativamente superiores nas lideranças em relação aos docentes. No que diz respeito ao grau de satisfação entre as lideranças de topo e intermédias, regista-se uma tendência para o nível satisfeito, com valores superiores nas lideranças de topo, sendo estas diferenças estatisticamente significativas.

Relativamente à perceção de efeitos da AEE nos domínios do quadro de referência, constata-se a perceção de um nível moderado para todos os domínios sem diferenças estatisticamente significativas entre docentes e lideranças. Registam-se, no entanto, médias superiores nos domínios Autoavaliação e Liderança e Gestão por parte das lideranças em relação aos docentes, invertendo-se esta tendência nos domínios Prestação do Serviço Educativo e Resultados, em que a média nos docentes é superior à das lideranças. No que se refere à perceção dos efeitos da AEE

entre as lideranças de topo e intermédias, não se registam igualmente diferenças significativas em qualquer dos domínios, sendo, no entanto, as médias mais elevadas nas lideranças de topo, que atingem precisamente o nível elevado na escala Liderança e Gestão. Os dados sugerem um relativo alinhamento da satisfação e perceção dos efeitos da AEE com os cargos e funções exercidos, traduzindo um certo efeito de espelho.

Referências Bibliográficas

Alves, M., & Machado, E. (2010). Para uma "política" de avaliação do desempenho docente: Desenvolvimento profissional e autoavaliação. In M. Alves & E. Machado (Orgs.), *O pólo de excelência: Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 89-108). Areal.

Barreira, C., Bidarra, M. G., Rebelo, M. P. V., & Alferes, V. R. (2020). A avaliação de escolas na interface com outros sistemas de avaliação e o seu contributo para o desenvolvimento organizacional e profissional. In J. C. Morgado, J. A. Pacheco, & J. R. Sousa (Orgs.), *Avaliação institucional e inspeção: Perspetivas teórico-conceptuais* (pp. 101-119). Porto Editora.

Barreira, C., Vaz Rebelo, M. P., Bidarra, M. G., Seabra, F., & Abelha, M. (2023). Satisfação, efeitos e mecanismos de mudança na sequência do 3º ciclo de AEE: perceções de professores e lideranças escolares. In Isabel Fialho, José Saragoça, Sónia Gomes, Maria José Silvestre, & Ana Paula Correia (Coords.), *Avaliação externa das escolas: Mecanismos de mudança nas escolas e Inspeção* (pp. 89-116). Húmus.

Costa, N. (2020). *Impacto e efeitos da avaliação externa de escolas nas estruturas de gestão curricular intermédias* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório UMinho. https://hdl.handle.net/1822/74447

Fialho, I., Saragoça, J., Correia, A. P., Gomes, S., & Silvestre, M. J. (2020). O quadro de referência da avaliação externa das escolas, nos três ciclos avaliativos, no contexto das políticas educativas vigentes. In. J. C. Morgado, J. A. Pacheco, & J. R. Sousa (Orgs.), *Avaliação institucional e inspeção: Perspetivas teórico-conceptuais* (pp. 63-100). Porto Editora.

Figueiredo, C. (2017). *Avaliação de escolas: Políticas, conceitos, processos e impactos* [Tese de Doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório UPorto. http://hdl.handle.net/10216/105882

Hult, A., & Edström, C. (2016). Teacher ambivalence towards school evaluation: Promoting and ruining teacher professionalism. *Education Inquiry*, *7*(3), 305-325. https://doi.org/10.3402/edui.v7.30200

Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A., & Sampaio, M. (2014). Avaliação externa de escolas: Impacto e efeitos no desenvolvimento do trabalho docente. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira, & A. Hypólito (Eds.), *Trabalho docente e formação: Políticas, práticas e investigação: Pontes para a mudança* (pp. 4169-4185). CIIE.

Machado, M. G., Pacheco, J. A., & Seabra, F. (2015). Impacto e efeitos da avaliação externa das escolas nas práticas curriculares das lideranças intermédias. In M. J. Carvalho, A. Loureiro, & C. A. Ferreira (Orgs.), *Atas do XII congresso da SPCE. Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 215-225). SPCE.

Marques, M., Sousa, J., Costa, N., & Pacheco, J. A. (2016). Efeitos da avaliação externa das aprendizagens no desenvolvimento profissional de professores de matemática do ensino básico em Portugal. *Revista Meta: Avaliação, 7*(19), 58-84. https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/781

Marôco, J. (2021). *Análise estatística com o SPSS statistics* (8.ª ed.). Wook.

Oliveira, D. (2017). *Qualidade da educação em Portugal: O papel da avaliação externa de escolas* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. http://hdl.handle.net/10773/41442

Pacheco, J. A. (2015). Relatório do projeto AEENS: Impacto e efeitos da avaliação externa. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Avaliação externa de escolas* (pp. 33-60). Conselho Nacional de Educação.

Pacheco, J. A. (2016). Resultados globais do projeto. In C. Barreira, M. G. Bidarra, & M. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 264-271). Porto Editora.

Pacheco, J. A., Morgado, J. C., Sousa, J., & Maia, I. B. (2020). Avaliação externa de escolas: Quadro teórico concetual no contexto metodológico de um estudo nacional. In. J. C. Morgado, J. A. Pacheco, & J. R. Sousa (Orgs.), *Avaliação institucional e inspeção: Perspetivas teórico-conceptuais* (pp. 13-62). Porto Editora.

Rodrigues, P., & Moreira, J. (2015). Processos e impactos da avaliação externa de escolas do ensino não superior: O que dizem os diretores. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Avaliação externa de escolas* (pp. 61-109). Conselho Nacional da Educação.

Silvestre, M., Saragoça, J., & Fialho, I. (2016). Do referencial da avaliação externa à criação de um modelo de autoavaliação. In C. Barreira, M. G. Bidarra, & M. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 12-35). Porto Editora.

Sousa, J., Costa, N., Marques, M., & Pacheco, J. A. (2016). Avaliação externa de escolas: Um meta-estudo. *Educação, Sociedade & Culturas*, *47*, 53-72. https://doi.org/10.34626/esc.vi47.187

Sousa, J., & Pacheco, J. A. (2018a). Perceções dos docentes sobre a avaliação externa das escolas em Portugal. *Revista Roteiro, 43*(1), 237-258. http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/15852

Sousa, J., & Pacheco, J. A. (2018b). A ambivalência dos efeitos da avaliação externa das escolas nas práticas escolares. *Revista Educação Especial*, *31*(63), 833-848. http://dx.doi.org/10.5902/1984686X33039

Usos, finalidades, efeitos e constrangimentos das plataformas e tecnologias digitais nas escolas portuguesas

Carlos Barreira
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
Email: cabarreira@fpce.uc.pt

Maria da Piedade Vaz Rebelo
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
Email: pvaz@fpce.uc.pt

Maria da Graça Bidarra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
Email: gbidarra@fpce.uc.pt

Resumo

No presente estudo apresentam-se os dados de um inquérito realizado no âmbito do projeto Plataformas Digitais na Gestão Educacional dos Agrupamentos de Escolas (DigP-SEM), junto de 1752 professores e 2032 alunos, visando analisar as convergências e divergências entre professores e alunos sobre os usos, finalidades, efeitos e constrangimentos das Plataformas e Tecnologias Digitais (PTD) nas escolas portuguesas.

Relativamente à metodologia, recorreu-se ao inquérito por questionário a professores e alunos das várias regiões de Portugal Continental. O questionário integra vários itens para o indicador usos, o indicador finalidades, o indicador efeitos, o indicador constrangimentos e, também, variáveis não incluídas nos indicadores relacionadas com a situação de quarentena e contacto fora das aulas. Os professores são maioritariamente do sexo feminino (77%), com a média de idade e anos de serviço de 50.94 e de 25,6 anos respetivamente, possuindo 74% a licenciatura e 19.5% mestrado. Quanto aos alunos, 42% são do sexo masculino e 58% feminino com a média de idade de 14.89 anos, sendo 21% do 6º ano, 40% do 9º ano e 39% 12º ano.

Os dados revelam a diversidade de PTD utilizadas, cujo aumento se registou com a pandemia, segundo a perceção dos inquiridos. Registam-se ainda convergências, mas também diferenças entre professores e alunos na utilização das PTD, sendo que são os professores mais do que os alunos que assinalam mais constrangimentos, mas também usam e evidenciam mais os seus efeitos não só no acesso à informação e comunicação entre professores e alunos, mas também na relação pedagógica e na melhoria do processo ensino aprendizagem.

Palavras-chave: *plataformas e tecnologias digitais; usos; finalidades; efeitos; constrangimentos; análise das convergências entre professores e alunos*

Resumen

En el presente estudio, se presentan datos de una encuesta realizada en el ámbito del proyecto Plataformas Digitales en la Gestión Educativa de Grupos Escolares (DigP-SEM), con 1752 docentes y 2032 estudiantes, con el objetivo de analizar las convergencias y divergencias entre docentes. y estudiantes sobre los usos, finalidades, efectos y restricciones de las Plataformas y Tecnologías Digitales (PTD) en las escuelas portuguesas.

En cuanto a la metodología, se utilizó una encuesta por cuestionario a profesores y estudiantes de las distintas regiones de Portugal continental. El cuestionario integra varios ítems para el indicador de usos, el indicador de propósitos, el indicador de efectos, el indicador de restricciones y, también, variables no incluidas en los indicadores relacionados con la situación de cuarentena y contacto fuera de clases. Los docentes son en su mayoría mujeres (77%), con una edad y años de servicio promedio de 50,94 y 25,6 años respectivamente, 74% con título de licenciatura y 19,5% con título de maestría. En cuanto a los estudiantes, el 42% son hombres y el 58% mujeres con una edad promedio de 14,89 años, el 21% en 6° año, el 40% en 9° año y el 39% en 12° año.

Los datos revelan la diversidad de PTD utilizados, cuyo aumento se registró con la pandemia, según la percepción de los entrevistados. Todavía hay convergencias, pero también diferencias entre profesores y estudiantes en el uso del PTD, y son los profesores más que los estudiantes quienes señalan más limitaciones, pero también utilizan y resaltan más sus efectos no sólo en el acceso a la información y la comunicación entre profesores y estudiantes, sino también en la relación pedagógica y en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: *plataformas y tecnologías digitales; usos; propósitos; efectos; limitaciones; análisis de convergencias entre docentes y estudantes*

Contextualização e objetivos

Dadas as exigências da sociedade atual e a consequente necessidade de desenvolvimento da literacia e cidadania digitais, que envolve entre outras medidas o Plano de Ação para a Transição Digital em Portugal (Portugal, 2020), importa conhecer os usos, finalidades e efeitos das plataformas e tecnologias digitais nas escolas portuguesas (Fernandes et al., 2022). Não tendo como objetivo avaliar a competência ou perceção de autoeficácia de alunos e professores no que respeita ao uso das tecnologias e plataformas digitais nas escolas, sendo referida a baixa capacitação existente neste âmbito (CNE, 2021), pretende-se, no entanto, analisar até que ponto existem diferenças entre alunos e professores na perceção das finalidades e efeitos no uso das tecnologias.

São conhecidos alguns estudos que mostram que embora a utilização das PTD possa apoiar o processo de ensino-aprendizagem e contribuir para a motivação do aluno e desenvolvimento de atitudes colaborativas (Schumacher, Filho & Schumacher, 2017), ainda são pouco utilizadas no decurso das aulas no trabalho com os alunos (Lourenço et al., 2019). Relativamente aos usos, as

PTD podem ser aplicadas pelo professor de forma diferenciadora e não tanto generalista, levando também os alunos a utilizarem-nas no trabalho escolar (CNE, 2021; Lourenço et al., 2019), podendo ser utilizadas não apenas para preparar as aulas, para ensinar, mas essencialmente para interagir com os alunos na sala de aula com vista à melhoria da aprendizagem. No entanto, os professores utilizam-nas mais para preparar as suas aulas, para a sua própria formação, do que para interagir com os alunos e promover a aprendizagem (CNE, 2021; Lourenço et al., 2019).

É ainda referido noutros estudos, relativamente aos efeitos, que os professores utilizam as PTD porque permitem uma comunicação mais fácil e cómoda, assim como, facilitam a partilha de recursos com outros colegas docentes, salientando-se a rapidez e o imediato deste intercâmbio e desta comunicação (Fernandes & Figueiredo, 2020; Flores et al., 2021).

No que diz respeito às dificuldades, têm sido destacadas a exigência de tempo extra, quase sempre durante o horário laboral, e a falta de formação ou conhecimento no funcionamento das ferramentas, o que provoca frustrações, limitações e desigualdades entre os grupos de professores (Santos & Strohschoen, 2020; Lourenço et al., 2019). Acrescem os problemas técnicos, tais como a qualidade de conexão, funcionamento de determinados programas, etc. Estes problemas fazem com que os professores abandonem o seu uso, pelo tempo que exigem, e por toda a formação extra, inicial e permanente necessária (Fernandes & Rodrigues, 2020; Flores et al., 2021). Face a este contexto, cabe perguntar como se situam os alunos face à utilização das PTD nas escolas e em que medida professores e alunos convergem ou divergem quanto aos seus usos, finalidades, efeitos e constrangimentos.

No presente estudo apresentam-se os dados de um inquérito por questionário no âmbito do projeto DigP-SEM (Fernandes et al., 2022), junto de 1752 professores e 2032 alunos, sobre os usos, finalidades e efeitos das plataformas e tecnologias digitais nas escolas portuguesas, realizado entre novembro de 2020 a março de 2021 sendo de destacar que decorreu online durante a pandemia.

Constituem objetivos do presente estudo: conhecer os usos, finalidades e efeitos (vantagens e dificuldades) das plataformas e tecnologias digitais nas escolas e analisar as convergências e divergências quanto ao uso e efeitos das plataformas e tecnologias digitais entre professores e alunos.

Metodologia

Participantes

Recorreu-se ao inquérito por questionário online a professores e alunos das várias regiões de Portugal Continental. Os professores (n=1752) são maioritariamente do sexo feminino (77%), com a média de idade, anos de serviço no geral e no agrupamento de escolas de 50.94, 25,6 e de 14,9 anos respetivamente, possuindo 74% a licenciatura, 19.5% mestrado, 2,2% doutoramento e 1,9% bacharelato. Quanto aos alunos (n=2032), 42% são do sexo masculino e 58% feminino com a média de idade de 14.89 anos, pertencendo 21% ao 6º ano, 40% ao 9º ano e 39% ao 12º ano.

Medidas

O questionário integra vários itens para o indicador usos com 11 itens para professores e alunos, o indicador finalidades com 6 itens para os professores relativamente aos serviços pedagógicos, académicos e administrativos, sendo para os alunos 11, 8 e 8 itens, respetivamente, o indicador efeitos com 31 itens para os professores e 14 para os alunos, o indicador constrangimentos com 11 itens para os professores e 6 para os alunos e, também, variáveis não incluídas nos indicadores com 4 itens para professores e alunos relacionados com a situação de quarentena e contacto fora das aulas.

Resultados

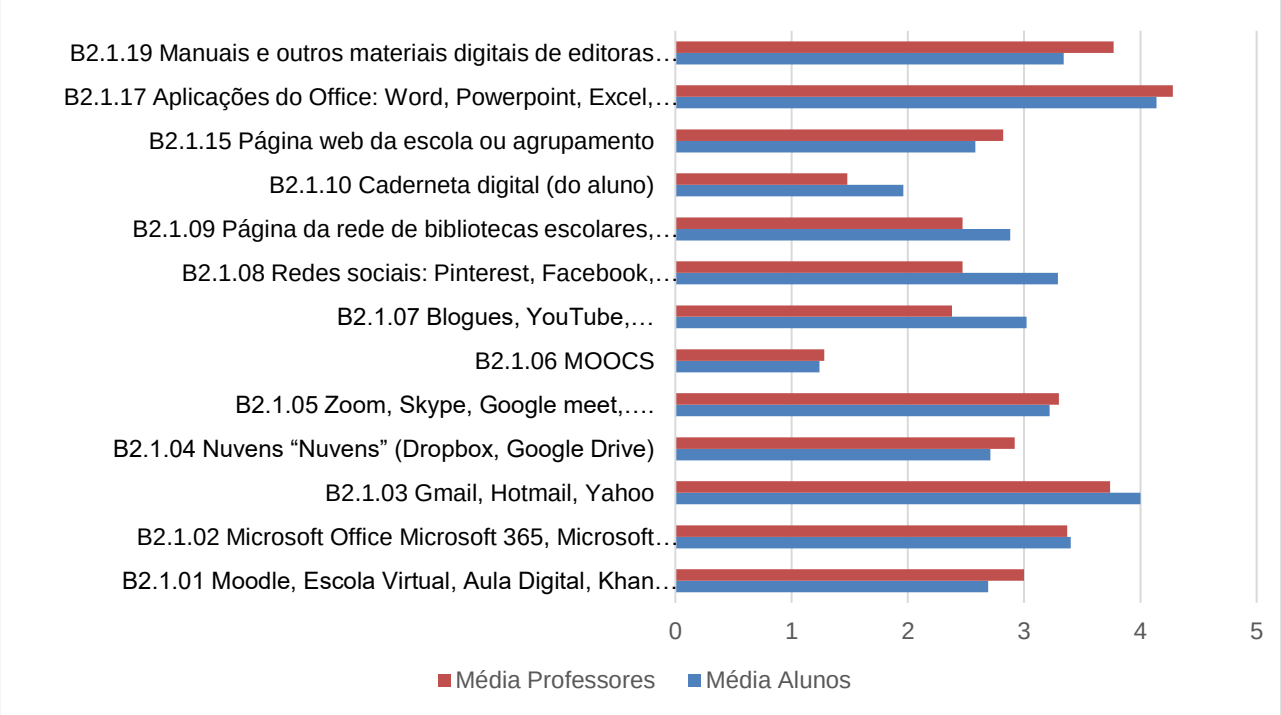
Usos, finalidades e efeitos das plataformas e tecnologias digitais: Análise comparativa entre professores e alunos

Usos

O indicador Usos é constituído por 11 itens que incidem na caracterização das plataformas e tecnologias digitais usadas por professores e alunos para fins escolares. No Gráfico 1, são apresentados os resultados obtidos em termos de médias (cf. Figura 1).

Figura 1

Percepções de professores/as e alunos/as sobre os usos das plataformas e tecnologias digitais



A análise dos resultados evidencia que é utilizada uma diversidade de PTD por parte dos professores e alunos, destacando-se como mais utilizadas as aplicações do *Office*, o *Email*, MSOffice: Microsoft Office Microsoft 365, Microsoft Teams.

No caso do item relativo a Aplicações do *Office*: *Word*, *PowerPoint*, *Excel*, a sua utilização é mais referida por professores do que por alunos. A utilização do MSOffic: Microsoft Office Microsoft 365, Microsoft team é também mais referida por professores que por alunos. Por outro lado, a utilização do *Email* é mais elevada no caso dos alunos do que dos professores.

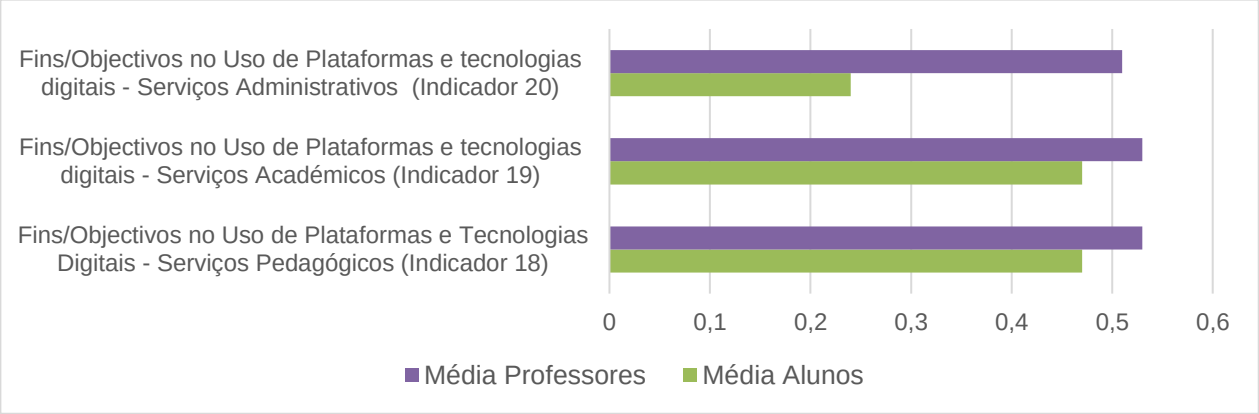
Os alunos mais do que os professores utilizam as redes sociais, blogues e página da rede de bibliotecas escolares, enquanto os professores utilizam mais os manuais e outros materiais digitais de editoras.

Finalidades

As várias finalidades das PTD são mais assinaladas pelos professores do que pelos alunos nos vários serviços de gestão escolar (Figura 2).

Figura 2

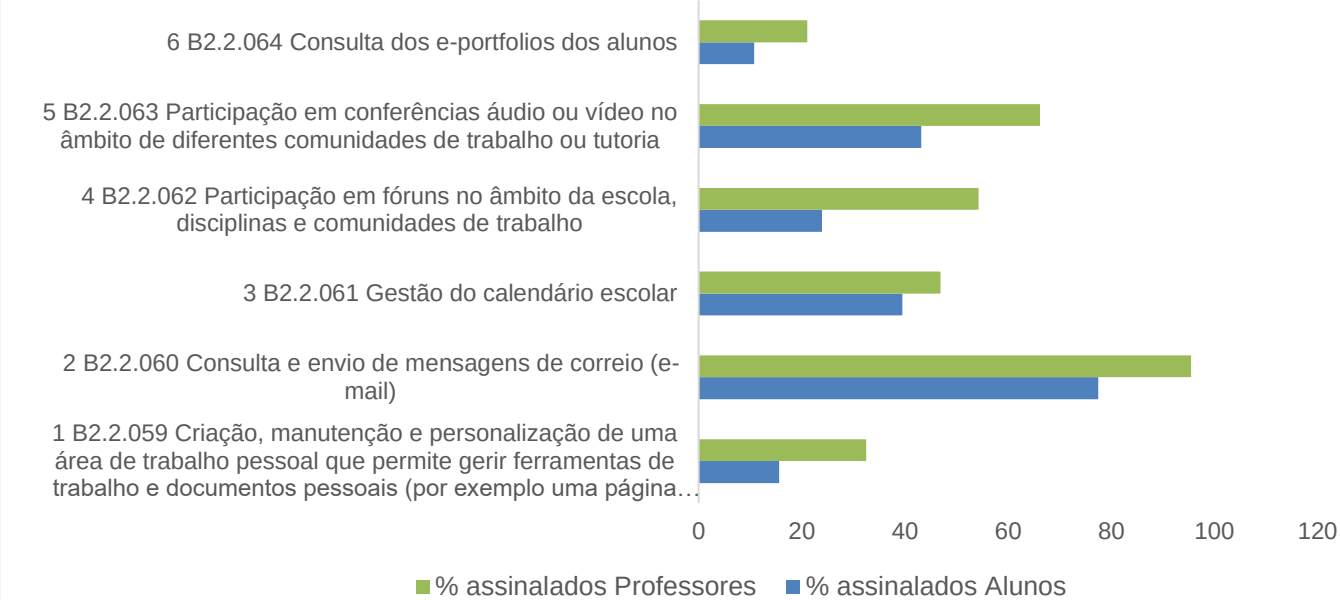
Percepções de professores/as e alunos/as sobre as finalidades de utilização de plataformas e tecnologias digitais



Nos serviços pedagógicos destaca-se a consulta e envio das mensagens por *Email* e a participação em conferências no âmbito de comunidades de trabalho ou tutorias, quer por parte de professores e alunos (cf. Figura 3).

Figura 3

Percepções de professores/as e alunos/as sobre as finalidades pedagógicas de utilização de plataformas e tecnologias digitais

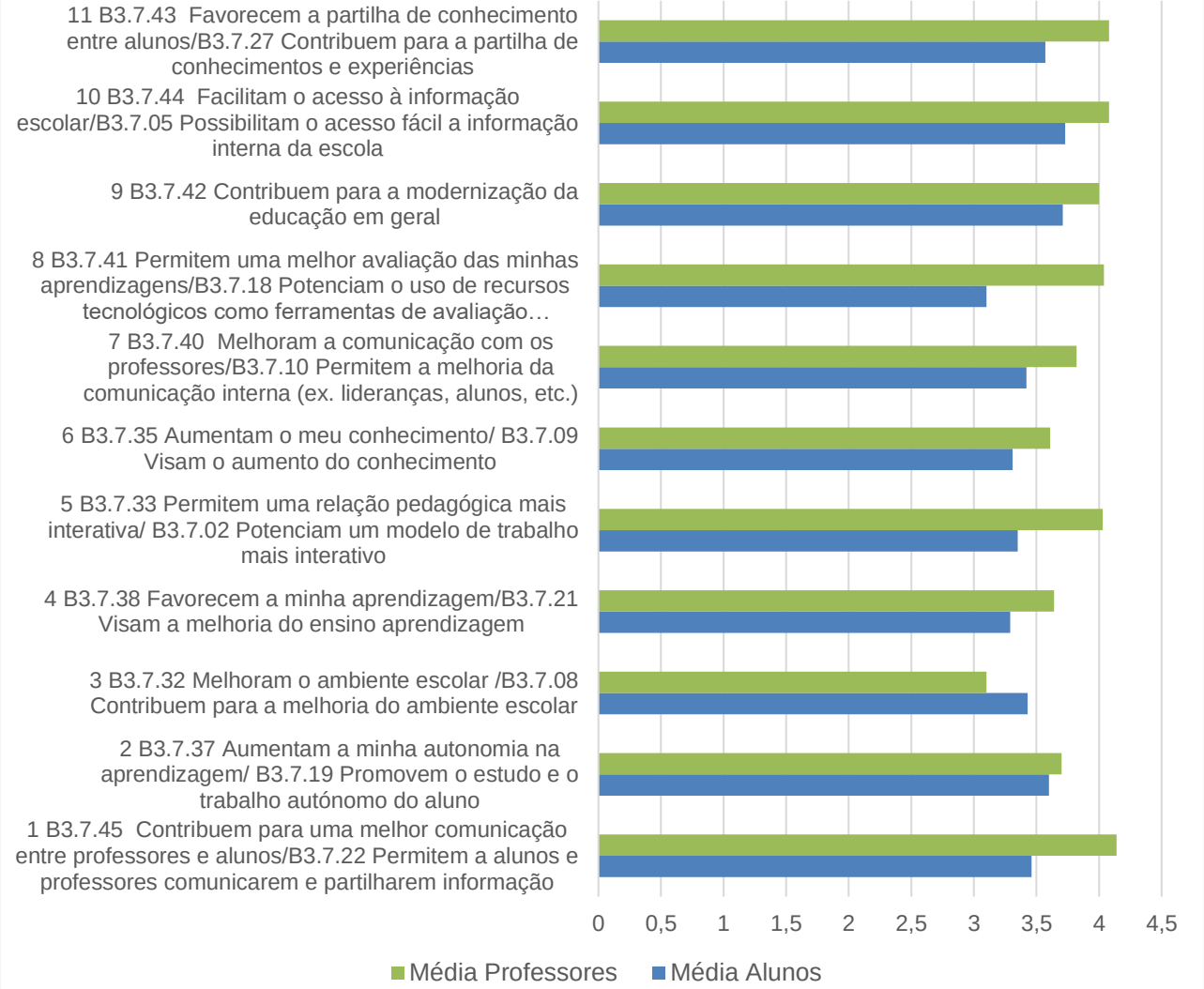


Vantagens ou contributos

Os efeitos das PTD são mais evidenciados por parte dos professores do que pelos alunos não só no acesso à informação e comunicação entre professores e alunos, mas também ao nível da relação pedagógica e melhoria do processo ensino-aprendizagem, com destaque para a avaliação (cf. Figura 4).

Figura 4

Percepções de professores/as e alunos/as sobre as vantagens ou contributos de utilização de plataformas e tecnologias digitais



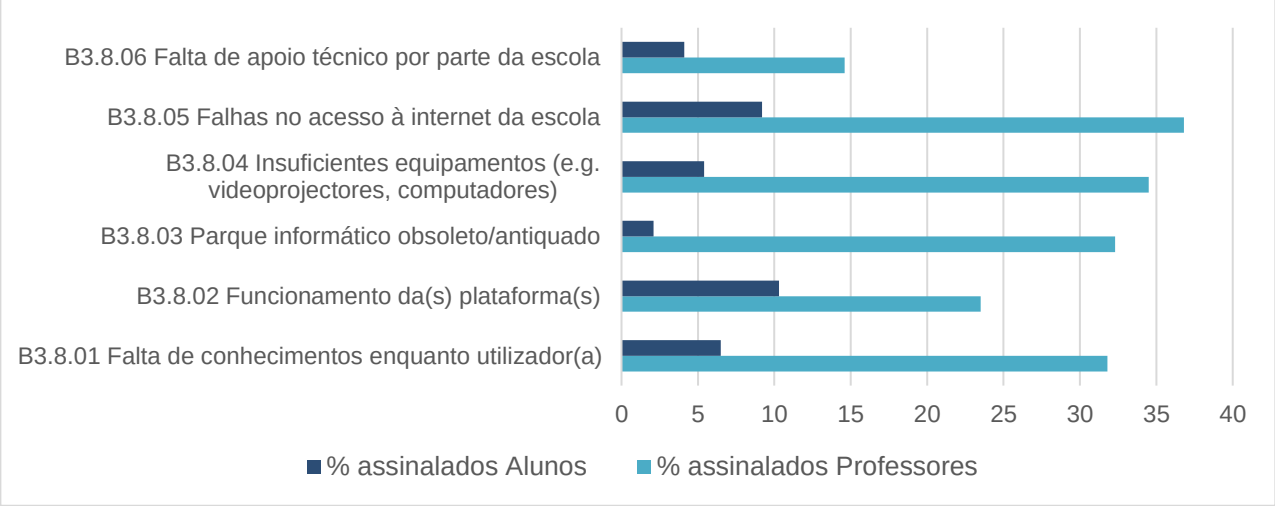
Sobre os efeitos na melhoria do ambiente escolar, estes são menos assinalados quer por professores quer por alunos, mas mais pelos alunos do que pelos professores

Problemas e dificuldades

Relativamente aos problemas e dificuldades no trabalho com as PTD, são os professores que mais os assinalam, destacando o parque informático obsoleto, insuficientes equipamentos, falhas de acesso à internet e falta de conhecimentos (Figura 5).

Figura 5

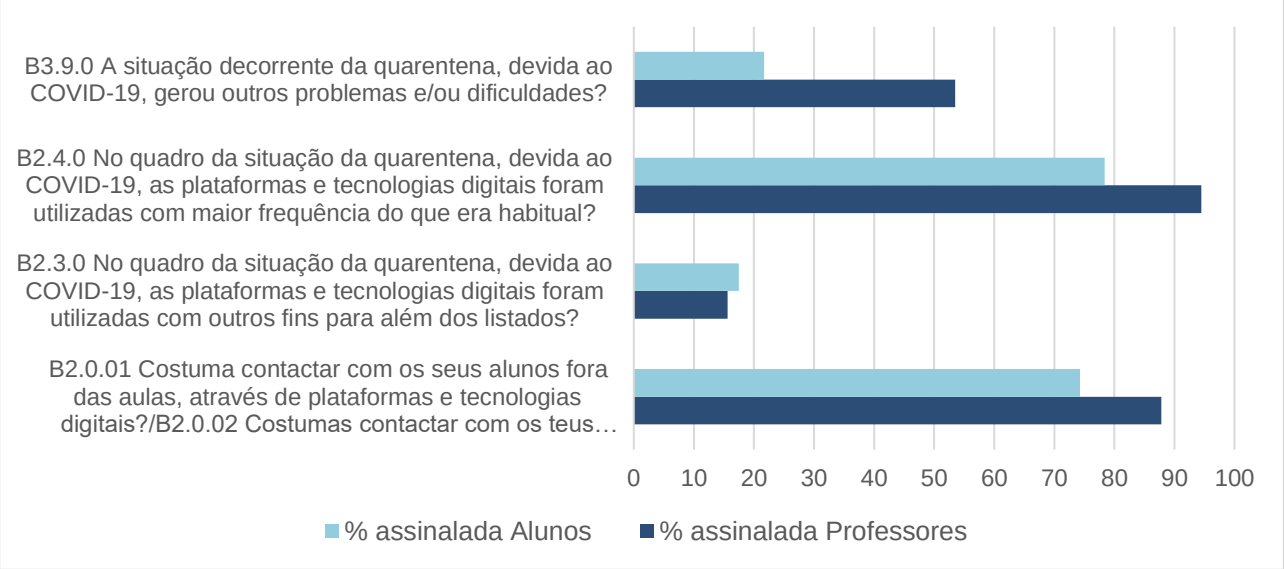
Percepções de professores/as e alunos/as sobre problemas e dificuldades da utilização de plataformas e tecnologias digitais



Relativamente ao impacto da pandemia, é possível registar o aumento da utilização da PTD, na perceção dos inquiridos, sendo utilizadas igualmente fora das aulas para efeito de comunicação entre professores e alunos (cf. Figura 6).

Figura 6

Percepção de professores e alunos sobre o impacto da quarentena devida ao COVID-19



Conclusões

É utilizada uma diversidade de PTD por parte dos professores e alunos, destacando-se como mais utilizadas as aplicações do *Office* e o *Email*. Os alunos mais do que os professores utilizam as redes sociais, blogues e página da rede de bibliotecas escolares, enquanto os professores utilizam mais

os manuais e outros materiais digitais de editoras. As várias finalidades das PTD são mais assinaladas pelos professores do que pelos alunos nos vários serviços de gestão escolar. Nos serviços pedagógicos destaca-se a consulta e envio das mensagens por *Email* e a participação em conferências no âmbito de comunidades de trabalho ou tutorias, por parte de professores e alunos.

Os efeitos das PTD são mais evidenciados por parte dos professores do que pelos alunos não só no acesso à informação e comunicação entre professores e alunos, mas também ao nível da relação pedagógica e melhoria do processo ensino-aprendizagem, com destaque para a avaliação. Sobre os efeitos na melhoria do ambiente escolar, estes são menos assinalados quer por professores quer por alunos, mas mais pelos alunos do que pelos professores.

Relativamente aos problemas e dificuldades no trabalho com as PTD, são os professores que mais os assinalam, destacando o parque informático obsoleto, insuficientes equipamentos, falhas de acesso à internet e falta de conhecimentos. Para além das convergências já mencionadas entre professores e alunos, são os professores que assinalam mais dificuldades, mas também usam e evidenciam mais os seus efeitos para fins escolares. Quer alunos, quer professores reconhecem um aumento das PTD com a pandemia.

Em síntese, os dados revelam a diversidade de plataformas e tecnologias digitais utilizadas, cujo aumento se registou com a pandemia. Registam-se ainda convergências mas também diferenças entre professores e alunos na utilização das PTD, sendo que são os professores que mais do que os alunos assinalam dificuldades, mas também usam e evidenciam mais os seus efeitos para fins escolares.

Referências bibliográficas

Conselho Nacional de Educação. (2021). *Educação em tempo de pandemia: Problemas, respostas e desafios das escolas*. CNE.

Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2020). Tecnologias educativas e plataformas digitais na gestão educacional: O que evidenciam os estudos académicos. *Laplage em Revista, 6*, 24-38. https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/531/489

Fernandes, Preciosa, Leite, Carlinda, Monteiro, Angélica, Figueiredo, Carla, & Marinho, Paulo (2022). *A utilização das plataformas e tecnologias digitais em escolas/agrupamentos de escolas: Contributos para reflexão*. CIIE/FPCEUP. https://ciie.fpce.up.pt/pt/ebooks/a-utilizacao-das-plataformas-e-tecnologias-digitais-em-escolasagrupamentos-de-escolas-contributos-para-reflexao-3440

Flores, M. A., Machado, E. A., Alves, P., & Vieira, D. A. (2021). Ensinar em tempos de COVID-19: Um estudo com professores do ensino básico e secundário em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação, 34*(1), 5-27. https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/21108/18412

Lourenço, V., Nunes, A., Amaral, A., Gonçalves, C., Mota, M., & Mendes, R. (Coord.). (2019). *ICILS 2018 – PORTUGAL: Literacia em tecnologias da informação e da comunicação*. Instituto de Avaliação Educativa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ERTE/icils2018_portugal.pdf

Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020 de 21 de abril. Aprova o *Plano de Ação para a Transição Digital*. https://www.sgeconomia.gov.pt/destaques/resolucao-do-conselho-de-ministros-n-302020-aprova-o-plano-de-acao-para-a-transicao-digital-span-classnovo-novospan.aspx

Santos, S. R., & Strohschoen, A. A. (2020). The teaching rose in distance education: New perspectives for pedagogical work. *Research, Society and Development*, *9*(6), p. e182963724. https://doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3724

Schumacher, V. R., & Alves Filho, J. P., & Schumacher, E. (2017). As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. *Ciência & Educação, 23*(3), 563-576. https://doi.org/10.1590/1516-731320170030002

Visão dos professores sobre o racismo nas escolas brasileiras

Célia Maria Hipólito
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal
Email: celiamhipolito@gmail.com; uc2021147833@student.uc.pt

Ana Paula Duarte
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal
Email: duarteanapaula697@gmail.com; uc2021165442@student.uc.pt

Sónia Mairos Ferreira
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal
Email: smairosferreira@gmail.com; smairosferreira@fpce.uc.pt

Resumo

É essencial que compreendamos a perspetiva do próximo a fim de reconhecer a relevância do combate ao racismo, um assunto de extrema importância que deve ser abordado de forma transparente e concisa nas salas de aula. É fundamental promover um diálogo franco e reflexivo com os jovens, visando à construção de uma sociedade livre de racismo e capacitando-os a contribuir para alcançar esse objetivo.

Neste artigo, buscamos compreender como professores no Brasil lidam com o racismo em sala de aula, assim como suas atitudes frente a essa situação, o impacto e consequências deste no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: *discriminação; preconceito; racismo; professores*

Resumen

Es fundamental que comprendamos las perspectivas de los demás para reconocer la relevancia de combatir el racismo, un tema sumamente importante que debe abordarse de manera transparente y concisa en el aula. Es fundamental promover un diálogo franco y reflexivo con los jóvenes, con el objetivo de construir una sociedad libre de racismo y permitiéndoles contribuir a la consecución de este objetivo.

En este artículo buscamos comprender cómo los docentes en Brasil enfrentan el racismo en el aula, así como sus actitudes ante esta situación, su impacto y consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: *discriminación; prejuicio; racismo; maestros*

Introdução

Ao abordar a análise da perspetiva dos professores no Brasil, é preciso destacar que o racismo ainda é um tema delicado em nosso país. Teoricamente, as pessoas evitam falar abertamente sobre

o assunto, pois muitas imaginam estar em uma democracia racial em que tal problema não existe. No entanto, a realidade é outra: o racismo persiste ao longo dos anos, contrariando essa ilusão. Como uma sociedade civilizada, gostaríamos de acreditar que essa realidade não existe mais em nosso país, mas infelizmente isso não é verdade (Guimarães, 2009).

Dessa forma, podemos estabelecer o racismo como o modo pelo qual menosprezamos ou até mesmo negamos a existência do outro como alguém semelhante a nós, atribuindo-lhes características de diferenciação baseadas em cor ou raça atribuindo-lhes uma posição inferiorizada. Logo, o racismo nos leva a aceitar a pobreza e a vulnerabilidade em que parte da população negra e indígena brasileira vive, devido à falta de moradia e educação. Desta forma, acabamos por normalizar tudo isso como algo comum, atribuindo essa problemática à sua raça (Herculano, 2017).

O Racismo assume diversas formas, através de preconceitos e discriminações. Um dos contextos onde ele é frequentemente encontrado é dentro das escolas. No entanto, o propósito das escolas é ensinar aos indivíduos como conviver e lidar com as diferenças. Infelizmente, isso nem sempre acontece. Na maioria das vezes, isso se torna uma problemática significativa, gerando uma série de questões. A manifestação do racismo nas escolas acaba prejudicando a acessibilidade à educação dos indivíduos, já que eles enfrentam diversos tipos de preconceito e discriminação racial. Infelizmente, muitas escolas não tomam uma postura diante dessas situações de preconceito sofridas pelos alunos, o que representa um grave erro (Anjos et al., 2013).

O objetivo deste artigo é buscar compreender como professores no Brasil lidam com o racismo em sala de aula, e quais as suas atitudes frente a essa situação e o impacto disso no processo de ensino-aprendizagem.

Algumas abordagens de casos de racismo nas escolas

Como sabemos, estruturalmente, o Brasil é um país onde o racismo opera em todas as suas estruturas sociais, então não há como escapar do racismo nas escolas. As escolas são complexos sociais com muitas características estruturais, mas isso não significa que não reproduzam o racismo ou que não tenhamos que fazer nada. Pelo contrário, as escolas reproduzem as estruturas de opressão, e nós, como educadores, somos questionados sobre quais mecanismos podemos usar para superar esses problemas, e quais mecanismos temos e aos quais estamos conectados. Precisamos pensar em como isso pode ser alcançado através da nossa educação formal. Isso é muito importante e nos faz pensar sobre que tipo de educação oferecemos aos jovens e adolescentes, ou que tipo de escolarização oferecemos aos nossos alunos (Pinheiro, 2023).

Em 2019, a pandemia do Covid deixou evidente as diferenciações de raça e classe inerentes à realidade da nossa população, onde a maioria das comunidades majoritariamente brancas tinha acesso às informações, enquanto as comunidades majoritariamente negras estavam ali à beira e à margem desse grande sistema, mostrando um grande sistema de opressão que enfrentamos todos os dias (Costa & Martins, 2020).

Dessa forma, a Pandemia nos abriu os olhos para ver aquilo que, há muitos anos, estava lá e nós não estávamos a par. Não é só isso, mas existem inúmeros casos pelo mundo que nos foram

apresentados através de telas, gravações, situações de opressão em frente às redes sociais e à sociedade, que, na maioria das vezes, não os vimos ou não tínhamos a menor noção do que estava acontecendo (Costa & Martins, 2020).

Contudo, a escola sempre foi estruturalmente discriminatória e por muito tempo ignoramos esse fato, pois diversos episódios de discriminação racial ocorreram durante nossa infância, em nossos ambientes educacionais imaginários e no cotidiano. Não vemos com frequência pessoas negras nos anúncios publicitários, não as vemos sendo coroadas rainhas do baile, não as vemos nas propagandas, pessoas negras raramente são retratadas como produtivas ou inteligentes e suas histórias são frequentemente ridicularizadas. A escola não se posiciona em relação a essa questão e isso também é evidente em creches e escolas de Educação Infantil, onde as crianças negras não têm seus cabelos arrumados, as assistentes apenas arrumam de qualquer jeito e nada mais, enquanto as crianças brancas têm seus cabelos penteados, acarinhados e organizados. As crianças negras nem sempre recebem colo ou são acolhidas pelas assistentes quando choram, sendo tratadas de forma diferente, pois estão no ambiente institucional escolar. Esse fenômeno vem ocorrendo há bastante tempo (Pinheiro, 2023).

Isso se tornou bastante evidente durante a pandemia, pois as oportunidades de participação se ampliaram, graças à abertura das portas das salas de aula. As famílias passaram a se envolver de maneira ativa e contribuíram significativamente para o processo educacional através das gravações das aulas e da interação online, podendo assim observar de perto o que acontecia na escola. Dessa forma, as famílias mais uma vez se depararam com a persistência do racismo no ambiente escolar, uma questão extremamente grave que precisamos combater como educadores. Devemos refletir sobre qual é a nossa postura enquanto educadores que testemunhamos a ocorrência do racismo em sala de aula sem agir. Como podemos promover mudanças e implementar um processo educacional que ofereça um ambiente inclusivo e igualitário para todos (Sales & Nascimento, 2020)?

Assim sendo, as manifestações de racismo vivenciadas nas escolas são minimizadas ao serem classificadas como bullying, ou seja, são atos violentos repetidos ao longo de um período de tempo, ou até mesmo por vários períodos, contra uma pessoa. Estes atos podem se apresentar de forma verbal, física ou psicológica, humilhando e traumatizando a vítima. Porém, nem sempre são reconhecidos como racismo e sim como bullying, o que não deveria ocorrer (Pinheiro, 2023).

No entanto, é fundamental compreendermos e deixarmos bem claro, não só para educadores, pais e a comunidade escolar, que o racismo é um crime tipificado na Lei 7.716/1989[2]. Esta estipula que

[2] Lei nº 7.716, DE 5 de janeiro de 1989.
Art. 3º Impedir ou obstar o acesso de alguém, devidamente habilitado, a qualquer cargo da Administração Direta ou Indireta, bem como das concessionárias de serviços públicos.
Pena: reclusão de dois a cinco anos.
Parágrafo único. Incorre na mesma pena quem, por motivo de discriminação de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, obstar a promoção funcional. (Incluído pela Lei nº 12.288, de 2010) (Vigência)
Art. 4º Negar ou obstar emprego em empresa privada.
Pena: reclusão de dois a cinco anos.
§ 1º Incorre na mesma pena quem, por motivo de discriminação de raça ou de cor ou práticas resultantes do preconceito de descendência ou origem nacional ou étnica: (Incluído pela Lei nº 12.288, de 2010) (Vigência)
I - deixar de conceder os equipamentos necessários ao empregado em igualdade de condições com os demais trabalhadores; (Incluído pela Lei nº 12.288, de 2010) (Vigência)

ofender pessoas com base em sua raça, cor, etnia, religião ou origem é uma conduta criminosa, sujeita à lei. Não devemos subestimar a gravidade dessas ofensas, nem considerá-las normais, tampouco rotulá-las como bullying, pois na realidade se trata de injúria racial, também criminoso, conforme está estabelecido na Lei 14.532/2023[3]. Tal lei foi sancionada pelo presidente em exercício em 11 de janeiro de 2023 e caracteriza o crime de injúria racial como a ação de ofender alguém ou sua dignidade com base na raça, cor, etnia, religião ou nacionalidade, seja do país de origem ou de procedência. Portanto, é importante entendermos que essas condutas estão legalmente definidas como crimes de racismo. No entanto, a pergunta que surge é: o que devemos fazer com essas informações?

É fundamental instigar jovens, pais e educadores a perceberem que a escola desempenha um papel importante no entendimento dessas situações – quais são os casos, por que ocorrem e como podemos reverter esse processo e auxiliar as pessoas envolvidas. É necessário refletir sobre os esforços que a escola pode empregar para compreender essa realidade, pois nenhum ato de racismo deve ser considerado fácil, simples ou isolado. Precisamos deixar claro que, se alguém pratica racismo, há uma lei que pune essa conduta, assim como há uma lei para punir injúria racial. Nós, enquanto educadores, estamos presentes para compreender, ajudar, ensinar e buscar a melhoria da sociedade em que vivemos por meio de mudanças de atitude e diálogo (Pinheiro, 2023).

Conclusão

Observamos que no Brasil, a luta contra o racismo se tornou essencial e premente em todas as esferas e para todos os indivíduos. Percebemos que, durante a pandemia, o racismo ficou explícito através da privação de acesso para a parcela mais vulnerável da população, que, em sua maioria, é composta por negros e negras. A angústia vivenciada por essas comunidades em meio à escassez de oportunidades é verdadeiramente cruel.

Devemos ter em mente que a educação liberta e transforma. Por isso, é importante abordar questões antirracistas, a fim de alcançarmos uma sociedade que trabalhe com objetivos claros e promova diálogos libertadores. Não devemos esquecer que essa luta vai além das pautas negras, pois toda a sociedade deve se envolver nessa luta que é de todos. É preciso lembrar que nosso

II - impedir a ascensão funcional do empregado ou obstar outra forma de benefício profissional; (Incluído pela Lei nº 12.288, de 2010) (Vigência)
III - proporcionar ao empregado tratamento diferenciado no ambiente de trabalho, especialmente quanto ao salário. (Incluído pela Lei nº 12.288, de 2010) (Vigência)
§ 2º Ficará sujeito às penas de multa e de prestação de serviços à comunidade, incluindo atividades de promoção da igualdade racial, quem, em anúncios ou qualquer outra forma de recrutamento de trabalhadores, exigir aspetos de aparência próprios de raça ou etnia para emprego cujas atividades não justifiquem essas exigências. (Incluído pela Lei nº 12.288, de 2010) (Vigência) (BRASIL, 1989).

[3] Em 11 de janeiro, o Governo Federal promulgou a Lei n.º 14.532/2023, que equipara a injúria racial ao crime de racismo. De forma prática, a norma altera a Lei do Crime Racial (7.716/1989) e o Código Penal (Decreto-Lei n.º 2.848/1940) para tipificar como racismo a injúria racial. A mudança aprofunda a ação de combate ao racismo, estabelecendo que a agressão a atletas, juízes, torcedores e torcidas, em um ambiente de prática de esportes, seja compreendida como racismo esportivo. O deboche ou as piadas ofensivas disfarçadas de humor caracterizam o racismo recreativo. O preconceito e a desqualificação das religiões afrobrasileiras são racismo religioso. A nova lei prevê pena de dois a cinco anos e multa em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística, praticado por funcionário público, bem como para o racismo religioso e recreativo. A pena será aumentada quando o crime for cometido por duas ou mais pessoas (Brasil, 2023).

país foi construído coletivamente, através de muitas mãos, em uma jornada longa. Cada um de nós é responsável por essa luta, pois, como Ângela Davis (1981/2016) afirma, em uma sociedade racista, não é suficiente não ser racista, é necessário ser antirracista.

Assim, para se tornar um educador antirracista, é importante reconhecer que devemos mudar em relação a muitas situações que anteriormente considerávamos normais, mas que na verdade não são. Portanto, a mudança é necessária. Ao construir uma educação antirracista, devemos começar com a consciência de que estamos em um país racista, onde o racismo é um problema estrutural. Como educador, devo me posicionar diante disso, valorizando a cultura de cada indivíduo, suas manifestações culturais, ideias e produção de conhecimento da população negra e de outros grupos também. Além disso, é importante valorizar a identidade dos alunos negros, pois essa luta não é apenas deles, mas de todos nós, fazendo parte da questão racial. Precisamos discutir isso de forma clara e precisa com toda a sociedade. Essa é uma tarefa que vai além da escola e dos professores, é necessária uma ação conjunta com o objetivo de alcançar uma pedagogia libertadora, baseada em políticas públicas de equidade racial.

Referências bibliográficas

Almeira, E., & Nedel Oliveira, V. H. (2020). Analisando as percepções de professores sobre o racismo na educação. *Cadernos do Aplicação*, *33*(2). https://doi.org/10.22456/2595-4377.105415

Anjos, K., Santos, V., & Silva, U. (2013). Racismo na escola: Com a palavra os professores. *EFDeportes.com*, *18*(183). https://www.efdeportes.com/efd183/racismo-na-escola-com-a-palavra-os-professores.htm

Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm

Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023. Lei que altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14532.htm

Davis, Angela (2016). *Mulheres, raça e classe* (Heci Regina Candiani, Trad.). Boitempo. (Publicação original em 1981)

Costa, F. C. D. S., & Martins, V. L. (2020). Vidas negras importam? A urgência de pensar a educação antirracista frente aos impactos da pandemia de COVID-19. *Dialogia*, *36*, Artigo 36. https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.17917

Guimarães, A. S. A. (2009). *Racismo e anti-racismo no Brasil*. Editora 34.

Herculano, S. (2017). *Racismo ambiental, o que é isso?* https://baiaviva.org.br/wp-content/uploads/2023/04/Racismo_3_ambiental.pdf

Pinheiro, B. C. S. (2023). *Como ser um educador antirracista*. Planeta. https://books.google.pt/books?id=Y9DzzwEACAAJ

Sales, M. R., & Nascimento, D. S. (2020). Educação é um direito de todos? Os desafios da prática docente nas periferias em tempos de pandemia. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, *6*(4), Artigo 4. https://doi.org/10.12957/riae.2020.52369

Resignificando el rol de los Líderes Escolares en Educación Parvularia en Chile: Una aproximación desde el estudio de referentes nacionales e internacionales y el aporte de expertas

Claudia Andrea Godoy Orellana
Universidad de Granada
Email: claudia.godoy.o@gmail.com

Resumen

Durante los últimos ocho años en Chile, se han implementado una serie de políticas tendientes a institucionalizar la Educación Parvularia. Dentro de ellas, existe un conjunto de referentes e instrumentos que apuntan a resignificar el rol de las lideresas y líderes de este nivel educativo.

Aún no se conoce cómo esto impacta en la práctica diaria de estos actores cuyo rol se ve fuertemente restringido por tareas administrativas y burocráticas (Centro de Investigación Avanzada en Educación [CIAE], 2018; Opazo et al., 2022) en un sistema educativo donde la valoración social hacia este nivel educativo es aún un desafío.

Esta investigación en curso busca describir y explicar cómo los líderes y lideresas de la Educación Parvularia en Chile perciben que la resignificación de su rol ha impactado sobre la labor diaria que desempeñan y qué desafíos enfrentan en esta materia, a la luz de los cambios institucionales y las políticas educativas implementadas en el sistema escolar en los últimos años.

A partir del estudio de antecedentes teóricos, históricos, políticos y sociodemográficos se busca contar con un marco de referencia robusto que permita comprender el contexto en que ocurre esta resignificación, donde ha resultado clave la revisión de marcos de actuación internacionales y nacionales.

Siguiendo una ruta metodológica mixta, se inició el proceso de indagación en 2023 con entrevistas a expertas, contribuyendo ello a iluminar el diseño de un cuestionario de aplicación nacional que aporte a comprender cómo las lideresas y líderes de la educación parvularia han vivido la institucionalización del Nivel y la resignificación de su rol, y los facilitadores y obstaculizadores que identifican para su reconfiguración en la práctica. Esta encuesta será aplicada durante el primer semestre del año 2024.

Obtenidos estos resultados, se realizarán entrevistas a una muestra reducida de directoras y directores de centros educativos, representantes de diferentes dependencias administrativas, localidades y tipos de educación impartida, buscando comprender más profundamente sus percepciones y experiencias.

Finalmente, los resultados obtenidos darán pie a plantear recomendaciones al sistema escolar y a la política pública en materia de fortalecimiento del liderazgo en el Nivel, considerando los referentes desarrollados y su potencial optimización.

Palabras clave: *liderazgo; educación parvularia; liderazgo en educación parvularia*

Resumo

Nos últimos oito anos, no Chile, foi implementada uma série de políticas para institucionalizar a educação pré-escolar. Entre elas, há um conjunto de referências e instrumentos que visam redefinir o papel dos líderes desse nível educacional.

Ainda não se sabe como isso impacta na prática quotidiana desses atores, cujo papel é fortemente restringido por tarefas administrativas e burocráticas (Centro de Investigación Avanzada en Educación [CIAE], 2018; Opazo et al., 2022) num sistema educativo onde a valorização social deste nível de ensino é ainda um desafio.

Esta investigação em curso busca descrever e explicar como eas lideranças da Educação Infantil no Chile percebem que a ressignificação do seu papel teve um impacto em seu trabalho que desempenham diariamente e quais os desafios que eles enfrentam nessa área, à luz das mudanças institucionais e das políticas educacionais implementadas no sistema escolar nos últimos anos.

A partir do estudo de antecedentes teóricos, históricos, políticos e sociodemográficos, pretende-se fornecer um quadro de referência robusto que permita compreender o contexto em que ocorre esta ressignificação, onde a revisão dos quadros de ação internacionais e nacionais tem sido fundamental.

Seguindo um percurso metodológico misto, o processo de investigação iniciou-se em 2023 com entrevistas a especialistas, que ajudarão a iluminar a conceção de um questionário de aplicação nacional que contribuirá a compreender como os líderes da educação pré-escolar viveram a institucionalização do nível e a ressignificação do seu papel e os facilitadores e obstáculos que identificam para a sua reconfiguração na prática. Este inquérito será aplicado durante o primeiro semestre do ano de 2024.

Uma vez obtidos estes resultados, serão realizadas entrevistas com uma pequena amostra de diretores de escolas, representantes de diferentes setores administrativos, localidades e tipos de ensino ministrados, a fim de obter uma compreensão mais profunda das suas percepções e experiências.

Finalmente, os resultados obtidos nortearão as recomendações para o sistema escolar e para as políticas públicas em termos de reforço da liderança a este nível, tendo em conta os referenciais desenvolvidos e o seu potencial otimização.

Palavras-chave: *liderança; educação pré-escolar; liderança na educação pré-escolar*

Introducción

El presente trabajo pretende comunicar y poner en discusión los resultados preliminares de una investigación doctoral que busca describir y explicar cómo los líderes y lideresas de la Educación Parvularia (EP) en Chile perciben que la resignificación de su rol ha impactado sobre la labor diaria que desempeñan y qué desafíos enfrentan en esta materia, a la luz de los cambios institucionales y las políticas educativas implementadas en el sistema escolar en los últimos años.

Siendo clave contextualizar cómo estas políticas se desarrollaron -sobre la base de la consulta a actores relevantes, estudios de caracterización de prácticas de liderazgo, los avances y referentes nacionales e internacionales en la materia, según expresa la Subsecretaría de Educación Parvularia (SdEP, 2023), se estudiaron los referentes nacionales para el liderazgo del nivel de forma comparada, considerando la experiencia de aquellos países que demostraron un mayor nivel de desarrollo de estos instrumentos y de políticas orientadas a desarrollar y fortalecer competencias directivas en educación inicial, muchos de ellos mencionados en el informe de caracterización del liderazgo y el rol de los/as directores/as en establecimiento de educación para la primera infancia publicado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE) en 2018.

Posteriormente, se contactó a expertos que pudiesen contribuir a la comprensión del fenómeno, desde su vinculación a diversas iniciativas y actores que están desempeñando roles de liderazgo en EP, siendo esencial esta mirada para orientar la indagación posterior, en la cual se encuestará a directoras y directores de establecimientos que brindan educación inicial. Esto permite iluminar la discusión en relación con la relevancia y uso de estos referentes en el marco de los cambios implementados, y cómo estos actores están viviendo la resignificación de su rol.

Los resultados preliminares de la revisión comparada de marcos y referentes para el liderazgo del nivel y de las entrevistas realizadas, muestran cómo los referentes nacionales en Chile han avanzado significativamente en materia de conceptualización, teorización y proyección de prácticas (Godoy, 2024), pese a que existe una serie de obstaculizadores para la reconfiguración efectiva del rol que, incluso, podría poner en jaque los sentidos y propósitos de dicho instrumental.

Metodología

En el marco de la revisión documental que contribuyó a comprender el devenir de la EP y la actual propuesta de marcos de referencia para el liderazgo del nivel en Chile, a la luz de avances internacionales en la materia, se realizó una búsqueda exhaustiva de artículos científicos en bases de datos académicas como Wos, Scopus y Google Scholar, junto con documentos técnicos, legales y académicos publicados por organismos oficiales gubernamentales.

En el ámbito internacional, se buscaron referentes de actuación vigentes (marcos de prácticas o competencias de liderazgo, estándares y documentos orientadores técnicos), y artículos científicos que caracterizan prácticas de liderazgo en este nivel educativo así como las condiciones en las que se desenvuelven las líderesas y líderes del nivel.

Por cada uno de los países estudiados, incluyendo Chile, se realizó también una revisión de referencias citadas que contribuyó a definir otros textos relevantes a incluir en este proceso. Luego se realizó una síntesis de antecedentes que fue codificado con apoyo del software Atlas.ti, permitiendo esto examinar patrones recurrentes y tendencias respecto del abordaje del liderazgo en educación inicial para cada contexto.

Posteriormente, se realizaron entrevistas a siete expertas que han participado, desde sus respectivas áreas de especialización, en el diseño e implementación de políticas públicas en EP; en iniciativas que apuntan al desarrollo y/o fortalecimiento de prácticas de liderazgo en el nivel (por ejemplo, programas de formación); en la administración pública de conjuntos de centros educativos

que brindan educación inicial; o en estudios sobre la materia, ya sea como investigadoras o como contraparte técnica desde el nivel central. Todas ellas, además, tienen más de diez años de experiencia profesional en este ámbito y/o en campos afines.

Las entrevistas realizadas fueron diseñadas en función de dimensiones de análisis predefinidas a la luz de los objetivos específicos de la investigación. Una vez aplicadas y transcritas, fueron codificadas con apoyo del software Atlas.ti. Para esta comunicación se relevan los resultados obtenidos en las dimensiones que indagan en la percepción de las entrevistadas acerca del proceso de *institucionalización* de la EP y cómo esta resignifica el rol de las lideresas y líderes, y donde, espontáneamente, se identificaron diversos obstaculizadores para el despliegue del rol.

Por último, es relevante mencionar que los datos obtenidos en la revisión comparada facilitaron el análisis e interpretación de los datos aportados por las entrevistadas.

Resultados preliminares del estudio

A continuación, se presentan los principales resultados de la comparación de referentes y marcos de actuación para el liderazgo educativo de educación inicial a nivel internacional, permitiendo esto definir el nivel de avance de Chile respecto de este tipo de desarrollos. Asimismo, a partir de las entrevistas realizadas a expertas, ya puede identificarse una primera perspectiva crítica que permite problematizar las políticas públicas actuales en función del impacto que se espera tengan sobre la resignificación del rol de líderesas y líderes del nivel.

Fase 1: Revisión documental y comparación de referentes de actuación internacionales

Durante la última década, el sistema educativo chileno, en particular la EP, ha sido objeto de un intenso proceso de cambios políticos, técnicos y administrativos, buscando mejoras en términos de cobertura y posicionamiento de este nivel educativo: es lo que la SdEP (2023) denomina como proceso de *institucionalización*. Así, se han implementado diversas iniciativas tendientes a fortalecer el liderazgo educativo en el nivel, en línea con los avances internacionales en la materia, y donde este se considera un factor crítico para el cambio y la mejora educativa, especialmente en aquellos contextos de más bajo desempeño (Bellei et al., 2015 y 2014).

La revisión comparada de marcos o referentes de liderazgo arrojó un avance significativo en Chile respecto del desarrollo de este tipo de instrumentos, reflejando una postura de Estado frente a la relevancia que la educación inicial tiene y, especialmente, el liderazgo en este nivel. Esto, de forma muy similar a lo que ocurre en sistemas como el de Inglaterra y Singapur, donde se ha logrado una propuesta de prácticas, atributos y estándares pensados en dar respuesta, particularmente, a las necesidades educativas de la primera infancia.

Es interesante, además, observar cómo se declara buscar una alineación entre dichos marcos y aquellas políticas que tienen por propósito “contribuir al aseguramiento de la calidad, incorporando mecanismos de evaluación del desempeño, acompañamiento a los procesos de mejoramiento educativo y apoyos al desarrollo profesional directivo” (Godoy, 2024, p. 6).

Lo anterior dista de lo que ocurre en lugares como Ontario, Perú, España, Finlandia, Nueva Zelanda y México donde, si bien se identifican avances importantes en materia de desarrollo de referentes para el liderazgo educativo, se encontró que los contenidos de cada marco no incluyen aspectos distintivos para cada una de las etapas en que se suelen segmentar las trayectorias educativas (Godoy, 2024). En Nueva Zelanda sí es destacable el desarrollo de "estudios y programas de apoyo donde se exploran creencias y prácticas de liderazgo" (p. 5) en educación inicial, lo cual ha aportado a la discusión sobre la relevancia e impacto del rol así como de las condiciones en que se desarrolla.

Tabla 1

Tipos de marco o referentes para el liderazgo educativo en educación inicial

País	Tipo de Marco o referente para el liderazgo educativo en educación inicial
Estados Unidos	Sistema de estándares de calidad para la educación inicial que incluye contenido sobre administración educativa y liderazgo, cuya implementación queda a criterio de cada Estado (no prescriptivo).
Ontario (Canadá)	Marco de liderazgo genérico para centros educativos que imparten educación en diferentes niveles de enseñanza (uno de los referentes más ponderados para el caso chileno).
Chile	Marco de liderazgo especializado para educación inicial, no prescriptivo, alineado a políticas de aseguramiento de la calidad (estándares, evaluación del desempeño institucional y acompañamiento para la mejora educativa), referentes curriculares y pedagógicos.
Perú	Marco de liderazgo genérico y no prescriptivo, posible de aplicar en centros educativos que brindan diferentes niveles de enseñanza.
México	Marco de liderazgo especializado para educación inicial, aunque la revisión exhaustiva arrojó que no se distingue mayormente de los marcos para educación primaria, secundaria y especial.
España	Marco de liderazgo genérico y no prescriptivo, posible de aplicar en centros educativos que brindan diferentes niveles de enseñanza.
Japón	Definición de atributos deseables para el liderazgo en educación inicial.
Singapur	Marco de liderazgo especializado para educación inicial, alineado a políticas de calidad (estándares), articulado con ofertas de programas de formación y mapas de desarrollo profesional continuo y capacitación en liderazgo.
Inglaterra	Estándares de calidad que incluyen una dimensión centrada en liderazgo y gestión del servicio, alineado a políticas de evaluación del desempeño. Para el programa SureStart del Reino Unido se dispone de guías y marcos de buenas prácticas para líderes de la educación inicial.
Escocia	Marco de indicadores de calidad alineado a sistema de planificación de la mejora educativa basado en preguntas para generar reflexión, que comprende la dimensión de liderazgo y gestión.
Suecia	Marco curricular alineado a sistema de aseguramiento de la calidad, donde se definen las responsabilidades del director para el nivel preescolar.
Finlandia	Marcos de aseguramiento de la calidad genéricos donde se incluyen requerimientos en términos de habilidades de gestión de directores de centros de educación inicial alineados a sistemas de cualificación.
Australia	Marco de estándares de calidad genérico implementado en educación inicial por organismos especializados del nivel, alineado con políticas de evaluación con consecuencias, un sistema de información pública, asesoría, acompañamiento y capacitación a comunidades educativas y sistemas de planificación para la mejora continua.

Nueva Zelanda	Marco de capacidades de liderazgo educacional genérico, mientras que para el liderazgo del nivel se han desarrollado estudios y programas de apoyo donde se exploran creencias y prácticas de liderazgo.

Fuente: Godoy, 2024, p. 5.

Se identificó, además, cómo el liderazgo pedagógico cobra cada vez más relevancia en los sistemas educativos, "especialmente en Asia, Europa, América del Norte e Iberoamérica" (Godoy, 2024, p. 6), seguido por la visión estratégica (particularmente en Singapur, Chile, Escocia y Nueva Zelanda). Otros atributos deseables para el liderazgo del nivel, aunque de aparición menos frecuente, están relacionados con un enfoque sistémico, el liderazgo distribuido y situado, la colaboración, la democracia y la participación. Respecto de los focos del rol, se identifica el aprendizaje, cuidado y bienestar infantil como centro del quehacer educativo, y la relación familia-escuela y escuela-comunidad, junto con la gestión del desarrollo profesional.

No obstante, en muchos de estos países, se observan condiciones que igual pueden obstruir el despliegue del rol y que han sido materia de estudio: la gran carga administrativa, el bajo estatus del cargo, la alta rotación del personal y los bajos salarios, entre otros. Chile no escapa a esta tendencia, especialmente en jardines infantiles donde el liderazgo pedagógico de las directoras se ve también limitado por este tipo de problemáticas (Opazo et al., 2022 y Cabrera-Murcia et al., 2019).

En Chile, además, hay otros nudos críticos que no pueden soslayarse en tanto definen, en gran parte, las condiciones en que este liderazgo se despliega. Mientras aún se presenta el desafío de lograr la cobertura universal, mejorando los niveles de asistencia a clases, la tendencia escolarizante ha decantado en una EP *colonizada* por la educación básica y el foco en los resultados, en desmedro del desarrollo integral de los niños y niñas (Pardo et al., 2021; Falabella et al., 2021).

Mientras aún no es obligatorio ninguno de los niveles de la educación inicial en Chile, aunque hay un compromiso con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la Organización de Naciones Unidas (ONU), tampoco se ha logrado revertir la falta de valoración social hacia la EP, vinculándose la asistencia de los niños y niñas al "cuidado y protección, dejando en segundo plano los efectos que ello tiene para un desarrollo cognitivo, psicomotor, del lenguaje y socioemocional, los cuales potencian las oportunidades presentes y a lo largo de toda la vida" (Valenzuela et al., 2021, p. 21).

Lo anterior, pese a que desde el año 2015, se crea la SdEP como división especializada del Mineduc a cargo de implementar un proceso que ha denominado *institucionalización* de la EP y que impulsa la publicación de nuevos instrumentos de política nacional como los Estándares Indicativos del Desempeño en Educación Parvularia (EID EP), el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (MBE EP), y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar de Educación Parvularia (MBDL EP).

Se suma a lo anterior, la creación de la Intendencia de Educación Parvularia, a cargo de su fiscalización; la publicación de un decreto para orientar la transición educativa de educación parvularia a educación básica; la actualización de las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP); el ingreso de las educadoras de párvulos al Sistema de Desarrollo Profesional Docente

(SDPD); la entrada del nivel al Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC); y la publicación de un modelo de Plan de Mejoramiento Educativo (PME) especializado para el nivel.

Todo esto reviste desafíos especialmente relevantes para los lideres educativos del nivel, tanto en jardines infantiles como en escuelas, dado que vienen a reconfigurar en mayor o menos medida su rol, sus funciones, responsabilidades y atribuciones. En un corto lapso de tiempo, especialmente desde 2020 y con la publicación de los EID EP y el MBDL EP, se han introducido una serie de cambios que aún se desconoce cómo afectan su labor diaria y cuáles son las capacidades y condiciones que les permiten ponerlos en práctica.

Fase 2: Análisis de entrevistas a expertas

Todas las expertas entrevistadas expresaron valorar positivamente el proceso de *institucionalización* de la EP impulsado por la SdEP en relación con cómo busca contribuir al fortalecimiento de este nivel educativo y de sus liderazgos. Pese a que aún se observan limitaciones respecto de cómo lograr que los lineamientos y apoyos oficiales permeen de forma articulada, equitativa y profunda en jardines infantiles y escuelas que imparten este nivel, reconocen que estas propuestas van por el camino correcto respecto de su planteamiento y se considera positivo el avance respecto del desarrollo de herramientas especializadas para el despliegue de liderazgo, facilitando la creación de un discurso o lenguaje común en torno al rol.

Lo anterior, reconociendo que el liderazgo para este nivel educativo enfrenta desafíos particulares, especialmente en la extensa red de jardines infantiles donde, como señala una de las entrevistadas, “hay un trabajo más colaborativo, son comunidades más pequeñas, las directoras están solas en la gestión administrativa y técnica”.

La mayoría de las entrevistadas coincide también en una percepción de desorden respecto cómo el proceso de *institucionalización* se ha desarrollado, donde coexiste un sistema de aseguramiento de la calidad y fiscalización que se confronta con sistemas ya instalados por los dos más grandes sostenedores de EP en Chile, y donde se destaca que los recursos no son distribuidos equitativamente entre los centros educativos. Esto tensiona al liderazgo del nivel en tanto deben responder a diversas demandas y problemáticas, sin contar con las condiciones necesarias o preparación previa para asumir las prácticas, modelos y estándares definidos hoy como esenciales para la gestión de los centros educativos.

Como señala una de las entrevistadas, no se puede pedir a los establecimientos educativos ni a los administradores, que “ya están tensionados por todas partes”, que solucionen problemas no resueltos a nivel central. Asimismo, se señala que, especialmente en jardines infantiles, las directoras cuentan con escasas herramientas para la planificación estratégica y apoyar el desarrollo profesional de sus educadoras, junto con encontrarse en una labor más bien solitaria, con poco tiempo y personal de apoyo, y donde las tareas administrativas, la rotación y ausentismo profesional son obstaculizadores importantes para el liderazgo pedagógico. Sumado a ello, es necesario analizar cómo las directoras despliegan ciertas habilidades para administrar estas situaciones o resolver otros problemas, delegando o distribuyendo funciones.

A ello se suma el bajo reconocimiento social al nivel, el cual, según una de las expertas, también ha permeado entre las profesionales que se desempeñan en los jardines infantiles. Existe, en muchos casos, una significación maternalizante del rol de educadoras y lideresas que se enfoca, mayoritariamente, en aspectos relacionados con el cuidado y el bienestar emocional de las comunidades educativas. Si bien esto último es relevante para favorecer el desarrollo y aprendizaje en los primeros años de vida y a posteriori, podría no ser ventajoso si es en desmedro de la gestión, la administración y los procesos pedagógicos.

En otro extremo, se identifican lideresas y educadoras que luchan contra el foco tradicional de la EP como una actividad de "cuidado", evitando conectar con la dimensión emocional de la labor en vez de integrarla a su gestión. Esto también vendría a reforzar la idea de la EP como un nivel pre escolar o propedéutico, donde se espera que "los niños salgan leyendo", como repara una de las entrevistadas. Si bien hay experiencias donde se ha promovido la implementación de planes de transición, esto podría quedar relegado a las voluntades dado que, a nivel general, la lógica de la competencia aún prima en el sistema educativo y, en muchos casos, los liderazgos tributan a ello.

El proceso de *institucionalización*, además, y al contrario de lo que ha ocurrido con otras políticas o reformas educativas, no ha sido objeto de una evaluación de implementación, como destaca una de las expertas. Tampoco se han generado mecanismos de evaluación del desempeño de los líderes y lideresas de la EP alineadas a una carrera funcionaria, donde estén definidos perfiles de cargo contextualizados a diferentes realidades con especial foco en la gestión del nivel. De esta forma, pese a la cantidad de orientaciones, referentes y marcos de actuación existentes, estos actores no tienen cómo saber si están realizando adecuadamente su labor, mientras que el SDPD no ha generado aquellos mecanismos que les permitan proyectarse y ver aumentados sus ingresos, lo cual puede resultar desmotivante profesionalmente.

Se menciona también que es relevante considerar aspectos relacionados con la preparación inicial de las educadoras de párvulo, quienes se proyectan posteriormente como lideresas y donde existe, además, una cultura donde se eluden las posiciones de liderazgo ya que son contradictorias con el modelo tradicional de la educadora que cuida, materna o concilia.

Esto, según el aporte de las entrevistadas, ha sido reforzado por la tendencia social, histórica y política a invisibilizar el nivel y sus liderazgos, lo cual ocurre también en la oferta formativa de posgrado: se carece de programas especializados para profesionalizar la educación de párvulos, tanto en el ámbito de la gestión y el liderazgo como del currículum, la evaluación y otros aspectos disciplinares y transversales. Las experiencias de formación especializada para el liderazgo del nivel son escasas y no existen acciones diversificadas y robustas promovidas por la SdEP que se orienten a la profesionalización de este rol de forma masiva.

Asimismo, habría que analizar cuál es la percepción que estos actores y actoras tienen respecto de las capacitaciones, puesto que muchas veces, según una de las expertas entrevistadas, asisten por obligación y sin motivación intrínseca, expresando que, dadas las condiciones en que se desempeñan, esto se ve como otra carga y no como una oportunidad de desarrollo profesional.

Por otra parte, se observa que desde el nivel central e intermedio del sistema educativo (sostenedores y profesionales que apoyan los procesos de mejoramiento en los centros

educativos), no existe suficiente personal para asistir especializadamente a los líderes y lideresas del nivel, tanto de jardines infantiles como de escuelas. Esto también podría ser especialmente preocupante en aquellos centros educativos administrados por privados, donde no se sabe cómo los recursos, orientaciones e instrumentos de política -que orientan las prácticas de gestión y liderazgo, así como el desarrollo de recursos personales de todo líder o lideresa- están siendo transmitidos o implementados, y cómo se desarrollan las capacidades de los directores o directoras para liderar la EP.

Entre las expertas entrevistadas hay quienes reconocen que los nuevos instrumentos vienen a resignificar no solo el rol de los líderes y lideresas de la EP, sino también los fines y sentidos del nivel, abriendo una ventana al diálogo en base a códigos comunes. Si bien no es posible aún definir el impacto de estos dispositivos, se reconoce que hay más consciencia sobre la relevancia del rol directivo en el nivel. No obstante, señalan que es relevante poner acento en el carácter no prescriptivo de estos dispositivos y conocer qué tan preparados se encuentran sus destinatarios para utilizarlos desde el juicio profesional.

Si bien el proceso de *institucionalización* ha favorecido, según expertas, el empoderamiento por parte de estos actores, especialmente lideresas de jardines infantiles, se observa una brecha entre las políticas -y su respectiva propuesta teórica y conceptual- y la práctica. Como señala una de las entrevistadas mientras “a nivel de discurso estamos estupendo, a nivel de implementación estamos (...) al debe”. Esto último, considerando la diversidad de tipos de centros educativos y dependencias administrativas que existen y donde cada jardín, escuela o sostenedor tiene sus propias formas de operar en términos de gestión institucional y pedagógica.

Por último, se recalca que no es suficiente socializar o difundir este tipo de instrumentos, sino contar con un sistema de apoyo, formación y acompañamiento para sus destinatarios, además de asociarlos a otros procesos formales de profesionalización, evaluación del desempeño y aseguramiento de la calidad de los procesos educativos.

Discusión

Los resultados preliminares de este estudio evidencian un avance significativo de Chile respecto del desarrollo de referentes de actuación para el liderazgo educativo en EP, especialmente en comparación con otros países americanos. No obstante, se identifican importantes desafíos en la implementación y evaluación de estas políticas.

Aunque Chile ha adoptado diversas medidas para fortalecer el liderazgo directivo en el nivel, el análisis de entrevistas revela que el proceso de *institucionalización* no está libre de tensiones, existiendo una percepción de desorden y desarticulación en la implementación de políticas, y donde la falta de una distribución equitativa de recursos y apoyos a las lideresas y líderes educativos amenaza el rol y, por tanto, su resignificación. Esto último, pese a que estaría alineado a las nuevas tendencias nacionales e internacionales en la materia.

Las expertas tienen una percepción crítica respecto a la efectividad de las políticas públicas actuales, destacando la carencia de un sistema cohesivo que permita una implementación equitativa y profunda de los lineamientos oficiales en jardines infantiles y escuelas. Coinciden en

que, aunque los marcos de actuación son positivos en su planteamiento teórico y la creación de un lenguaje común en torno al rol de las líderes y lideresas del nivel, la realidad muestra una serie de obstáculos que dificultan su puesta en práctica. Entre estos, se mencionan, además de los ya mencionados, la carga administrativa excesiva, la baja valoración social del rol de las educadoras de párvulos y la tendencia a la escolarización prematura que afecta el desarrollo integral.

Asimismo, se resalta la falta de evaluación y retroalimentación efectiva para los líderes educativos, lo que impide una mejora continua y una clara proyección profesional. La ausencia de programas de formación especializada y la desvalorización del rol de las educadoras y directoras del nivel contribuyen a una autoimagen profesional distorsionada y una sensación de invisibilización que afecta la motivación y el desempeño, afectando también la labor en torno a los verdaderos propósitos del nivel.

De esta forma, persistirían las problemáticas evidenciadas por los estudios de Opazo et al. (2022) y Cabrera-Murcia et al. (2019), especialmente en orden de atender a los procesos pedagógicos: la dificultad para equilibrar tareas administrativas y pedagógicas, altas tasas de licencias médicas y rotación del equipo pedagógico, falta de tiempo y exceso de tareas administrativas, falta de competencias profesionales ad-hoc, además de una percepción de no validación desde el nivel central en relación con la labor de las directoras de jardines infantiles.

Aunque Chile muestra un avance en términos de desarrollo de referentes, orientaciones y marcos de actuación para el liderazgo educativo en EP, es crucial abordar las brechas entre la teoría y la práctica. Si bien Chile ha oficializado una postura de valoración hacia el liderazgo del nivel que se expresa en los instrumentos publicados, buscando una articulación con los principios educativos expresados en las bases curriculares y la definición de estándares de calidad para el nivel, es necesario no solo evaluar cómo las lideresas y líderes de la educación inicial están interpretando y valorando los referentes, sino también su pertinencia y potencial en la práctica.

Articular y cohesionar los diferentes niveles del sistema educativo -macro o central, intermedio o local, y micro o escolar-, desarrollando capacidades para apoyar el fortalecimiento del rol, es fundamental, pero también lo es hacerse cargo de la serie de condiciones que están obstaculizando su proyección y donde confluyen una serie de factores sociales, políticos, económicos y culturales, que no son posibles de abordar por mandato. De lo contrario, cualquier referente, por más alineado que se encuentre a las tendencias internacionales y las necesidades locales, cae en el vacío que sigue perpetuando las desigualdades socioeducativas.

Todo esto es especialmente preocupante si se desea avanzar en materia de fortalecimiento profesional en un nivel educativo donde el liderazgo puede impactar significativamente en la calidad de los procesos institucionales pero, sobre todo, pedagógicos, promoviendo el desarrollo integral y el aprendizaje de niños y niñas en aquella etapa de la vida donde se evidencia una mayor plasticidad cerebral a la vez que es más posible acortar las brechas socioeconómicas de origen (Heckman, 2011 y 2008 como se citó en SdEP, 2023).

Incluso, según los estudios de Heckman (2017), la inversión en la educación durante la primera infancia influye directamente sobre la economía de los países, así como en la salud y productividad de los ciudadanos. Si consideramos que “es difícil imaginar una inversión con un techo más alto en

su retorno potencial que mejorar el liderazgo de los directores" (Grissom, 2021, p. 91), es posible comprender cómo fortalecer el liderazgo en la educación inicial puede tener un impacto altamente positivo en las trayectorias de vida de las personas y de las sociedades.

Proyecciones

Si bien los resultados preliminares del estudio ya evidencian una brecha entre la propuesta teórico-política y la práctica, se proyecta indagar con más especificidad en cuáles son los factores que están facilitando y obstaculizando la resignificación del rol, de tal forma de contar con una base de evidencia robusta para generar recomendaciones a la política pública y el sistema escolar en su conjunto, en función de aquellas concepciones, sentidos y propósitos que que lideresas y líderes consideren relevantes para contribuir al fortalecimiento de la educación inicial en Chile. Así también de cómo perciben que estas nuevas directrices impactan en su práctica diaria.

Considerando que La EP es uno de los niveles educativos con más alta feminización de la fuerza laboral a nivel internacional y especialmente en Chile (Ovando y Falabella, 2021), se identifica que la mayoría de los estudios en la materia se han enfocado en caracterizar y problematizar el rol en jardines infantiles. No obstante existe un importante grupo de directoras y directores que lideran escuelas que atienden párvulos, donde hay una alta presencia de liderazgos masculinos, y que aún se desconoce cómo significan y resignifican el rol del líder en educación inicial.

Finalmente, son las directoras y directores de jardines infantiles y escuelas que brindan EP en Chile, quienes tienen el desafío de liderar los procesos institucionales y pedagógicos para que todos los niños y niñas del país accedan a oportunidades de aprendizaje que les permitan un desarrollo pleno e integral desde los primeros años de vida. Así, es necesario conocer cómo han adaptado sus prácticas a la luz de los lineamientos oficiales, y cómo ven tensionado el rol -y las creencias sobre cómo debe desplegarse- en función de las nuevas conceptualizaciones y propuestas de prácticas que hoy, según el Estado, forman parte de las expectativas compartidas sobre el despliegue del liderazgo del nivel.

A partir de la indagación con fuentes primarias de información, se podrán proyectar recomendaciones a la política pública y al sistema educativo respecto de cómo seguir desarrollando y fortaleciendo el liderazgo del nivel.

Referencias bibliográficas

Bellei, Cristian, Morawietz, Liliana, Valenzuela, Juan Pablo, & Vanni, Xavier (2015). *Nadie dijo que era fácil: Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Editorial LOM.

Bellei, Cristian, Contreras, Daniel, Valenzuela, Juan Pablo, & Vanni, Xavier (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Editorial LOM.

Cabrera-Murcia, Piedad, Yáñez, Mariluz, & Alegría, Macarena (2019). *¿Cómo se concibe el liderazgo en la Educación Parvularia? Evidencias desde las voces de equipos pedagógicos de jardines infantiles en la Región Metropolitana*. Proyecto CEDLE, Centro de Liderazgo Educativo, Santiago, Chile. https://educacion.uahurtado.cl/wpsite/wp-content/uploads/2020/01/liderazgo-parvulos-piedadcabrera.pdf

Centro de Investigación Avanzada en Educación. (2018). *Caracterización del liderazgo y el rol de los/as directores/as en establecimientos de educación para la primera infancia*. Reporte de investigación. CIAE. https://oei.cl/uploads/files/contracting/Experts/OEI-LIC-3-17/OEI-LIC-3-17.pdf

Falabella, Alejandra, Correa Mautz, Constanza, & Fernández, Loreto (2021, abril 10). *"Kinder obligatorio" rechazado, ¿y ahora qué?* Ciper Académico. https://www.ciperchile.cl/2021/10/04/kinder-obligatorio-rechazado-y-ahora-que/

Godoy, Claudia (2024, abril 11-13). *Marcos de liderazgo para la educación inicial: revisión internacional* [Comunicación]. XVII Congreso Internacional de Educación e Innovación CIEI 2024, Santiago, Chile.

Grissom, Jason, Egalite, Anna, & Lindsay, Constance (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research.* The Wallace Foundation. http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis

Heckman, James (2017). *La inversión en el desarrollo durante la primera infancia: Reduce déficits y fortalece la economía*. The Heckman Equation. https://heckmanequation.org/resource/la-inversion-en-el-desarrollo-durante-la-primera-infancia-reduce-deficits-y-fortalece-la-economia/

Opazo, María José, De la Fuente, Loreto, Valenzuela, Juan Pablo. & Vanni, Xavier (2022). You are stuck here, at the office: Chilean ECEC principals' pedagogical leadership in JUNJI and Integra Foundation. *European Early Childhood Education Research Journal*, *31*(2). https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2031247

Ovando, Viviana, & Falabella, Alejandra. (2021). Hombres de cotona verde: Trayectorias formativas y profesionales de educadores de educación inicial. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, *20*(44), 149-163. https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.009

Pardo, Marcela, Opazo, María José, & Rupin, Pablo (2021). Escolarización de la educación parvularia en Chile: Consensos entre actores del campo sobre su definición, causas y proposiciones. *Calidad en la Educación*, *54*, 143-172. https://doi.org/10.31619/caledu.n54.953

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2023). *Marco para la buena dirección y liderazgo de educación parvularia* (2da ed.). Chile, Ministerio de Educación. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18606/Marco%20EP.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Valenzuela, Juan Pablo, Kuzmanic, D., & Yañez, N. (2021). *Experiencia de familias con niños y niñas matriculados en Educación Parvularia en Chile durante la Pandemia*. Documento para difusión entre familias y equipos de establecimientos educacionales. https://www.unicef.org/chile/media/6786/file/Encuesta%20Familias%20Retorno%20a%20Clases%20Edu%20Parvularia.pdf

Práticas e requisitos na agenda semanal dos Diretores. Semelhanças e diferenças nas escolas primárias de Buenos Aires, Barcelona, Grande Porto e Agreste Nordestino.

Corina Lusquiños
Universidad Blas Pascal/ACEE, BsAs, Argentina
Email: clusquinos@ubp.edu.ar

Mireia Tintoré
Universidade Internacional da Catalunha, BCN, Espanha
Email: mtintore@uic.es

Paulo Marinho
CIIE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas[4], Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal
Email: pmtmarinho@fpce.up.pt

Carlinda Leite
CIIE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas[4], Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal
Email: carlinda@fpce.up.pt

Lucinalva Almeida
Universidade Federal de Pernambuco-Brasil
Email: nina.ataide@gmail.com

Resumo

O estudo exploratório que aqui se apresenta teve como objetivo geral conhecer como os diretores de escolas organizam as agendas semanais de trabalho e como o tempo é distribuído entre as diversas atividades e exigências. Na sua componente empírica, o estudo recolheu dados de respostas a um questionário online aplicado a diretores de escolas primárias em quatro cidades: Buenos Aires (Argentina), Barcelona (Espanha), Grande Porto (Portugal) e Agreste Nordestino (Brasil). Esse questionário incluiu 13 perguntas de múltipla escolha. A amostra totalizou 251 diretores escolares dos quatro países. Os resultados revelaram que a maior parte do tempo dos diretores é dedicada a tarefas administrativas e de comunicação, enquanto as atividades de liderança pedagógica, embora valorizadas, recebem menos atenção devido a condições de tempo. Existem algumas diferenças entre os contextos estudados quanto às tarefas executadas e preferidas pelos diretores, refletindo variações nas estruturas educacionais e culturais de cada região. Os dados desta investigação contribuem para a compreensão das realidades enfrentadas por diretores escolares no seu quotidiano,

[4] Este trabalho foi apoiado por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, no âmbito do programa estratégico do CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto [ref.ª UIDP/00167/2020; UIDB/00167/2020].

oferecendo contributos para políticas educacionais que equilibrem melhor a gestão administrativa com a liderança pedagógica.

Palavras-chave: *liderança diretiva; administração escolar; carga horária; escola primária*

Introdução

As práticas de liderança dos diretores têm um impacto indireto na aprendizagem dos alunos, através da influência direta que exercem, principalmente, no desempenho dos professores. Esta afirmação baseia-se em múltiplos estudos realizados em diferentes contextos (Bolívar, 2007, 2016; Leithwood et al., 2008, 2019; Louis et al., 2010). No entanto, no dia-a-dia dos gestores escolares, as práticas orientadas para a aprendizagem convivem com muitas outras tarefas de gestão e administração inerentes ao exercício do cargo de direção. Estas outras situações, que exigem cada vez mais atenção e tempo dos gestores, aumentam enormemente as suas cargas de trabalho.

Tendo por referência o que acabou de ser expresso, avançar no conhecimento das condições reais em que os gestores realizam as tarefas de liderança pode contribuir para fornecer orientações para seu desenvolvimento profissional (López-Yáñez et al., 2023; Lusquiños, 2023; Murillo e Román, 2013; Tintoré et al., 2023).

No quadro da situação enunciada, pesquisadores de quatro países ibero-americanos realizaram um estudo exploratório que teve como intenção fornecer uma primeira resposta às seguintes questões de pesquisa: Como os diretores de escolas primárias/1º CEB organizam uma semana de trabalho e como distribuem o tempo entre atividades que têm de realizar? Nesta distribuição do tempo, que lugar têm as práticas de liderança na melhoria da aprendizagem? Que semelhanças ou diferenças existem entre os quatro contextos estudados?

Contexto geral

Qual foi o interesse inicial no estudo?

Sabe-se que um dos problemas mais frequentes dos gestores, e uma das razões para o seu *stress* no trabalho, é o conflito entre o que têm de fazer e o que realmente fazem no dia-a-dia. Este facto, presente em muitos países para os quais temos dados, despertou o interesse desta equipa de investigadores em pesquisá-lo.

O Ministério da Educação e Formação Profissional do governo espanhol, por exemplo, observou que um diretor eficaz pode melhorar o desempenho académico dos alunos, com um impacto ainda maior do que o próprio professor, além de contribuir para manter a estabilidade da força de trabalho (Branch et al., 2013). Portanto, é necessário que a liderança pedagógica dos diretores não seja indevidamente afetada pelas tarefas burocráticas e administrativas tradicionalmente associadas aos cargos de chefia" (MEFP, 2019, p. 41).

Por outro lado, as mudanças vividas pela profissão justificam a necessidade de conhecer o tipo de tarefas que os diretores escolares desempenham no dia-a-dia (MEFP, 2019, p. 42). A experiência

tem mostrado que os dirigentes escolares relatam múltiplas atividades que os ocupam e os impedem de se envolver noutras que podem ter efeitos em termos de melhoria dos projetos educativos e da aprendizagem dos alunos. Todos esses aspetos foram de interesse para a análise individual e comparativa da situação em quatro cidades dos países desta equipa de investigação: Buenos Aires (Argentina), Barcelona (Espanha), Grande Porto (Portugal), Caruaru - Agreste (Brasil).

Qual é o interesse do tema em cada um dos países?

Na Argentina, a agenda do diretor, ou a distribuição que ele faz de seu tempo, não é posicionada como um tema de interesse para análise. Do ponto de vista prático, a verticalidade da organização do sistema significa que as tarefas ou algumas demandas são instaladas nas escolas sem ser analisado o impacto que geram na agenda dos gestores. Do ponto de vista da pesquisa, o tema ganhou interesse na década de 90 (séc. XX), com o movimento da gestão escolar e a mudança do papel do diretor, de administrador para gerente, mas, posteriormente, o seu estudo não continuou de forma sustentada. Por conseguinte, é imperativo voltar a colocar esta questão na ordem do dia.

Em Espanha, estudar este tema é importante porque existem diferenças entre as atividades a que os diretores devem e querem dedicar o seu tempo e as atividades que realmente realizam. Considerando que a liderança pedagógica melhora os resultados escolares e que os diretores das escolas primárias parecem dedicar pouco tempo a este tema, é interessante aprofundá-lo, pois os resultados dos testes internacionais (PISA, TIMSS, PIRLS) podem ser significativamente melhorados.

Em Portugal, o estudo da agenda dos diretores escolares é importante para colmatar uma lacuna de investigação sobre a forma como é despendido o seu tempo e em que funções, bem como para investigar as discrepâncias entre as atividades que os diretores devem e desejam desempenhar e aquelas que efetivamente desempenham. Nesse sentido, conhecer a real agenda dos diretores pode favorecer uma cultura de gestão escolar, apoiada na eficácia da liderança e em uma cultura organizacional positiva, ou seja, pode oferecer contribuições valiosas para otimizar a gestão escolar e o uso do tempo, bem como influenciar políticas educacionais relacionadas com as tarefas administrativas *vs.* liderança pedagógica.

No Brasil, é importante compreender que os diretores escolares estão envolvidos em processos educativos que não estão dissociados dos processos políticos macrossociais. Nesse sentido, a escola é um terreno político de disputa de poder que reverbera nos processos de gestão desse espaço social, pelo que, o estudo que aqui se apresenta pode permitir compreender a relação entre o tempo e as ações dos diretores escolares no desenvolvimento das suas atividades cotidianas. Ao mesmo tempo, pode permitir perceber como algumas atividades são processos que envolvem a tentativa de manipulação e controlo do trabalho desenvolvido nas escolas.

Como é estudado este tema em cada um dos quatro países?

Na Argentina, a história dos estudos sobre o uso do tempo pelo diretor não é abundante. O Relatório Talis 2018 (OCDE, 2019) inclui-o tangencialmente, com uma forma limitada de medição e exclusivamente para Buenos Aires. Mesmo assim, esse Relatório, como contribuição para se

conhecer a situação, aponta que apenas 19% do tempo dos diretores é dedicado à gestão pedagógica. Outros estudos ibero-americanos atuais podem ser tomados como referência (Fredes & Sembler, 2022; López Yañez et al., 2023; Murillo e Román, 2013; Tintoré et al., 2023), enquanto que os estudos nacionais (Lusquiños, 2018) apresentam uma agenda retrospetiva como referencial para o projeto de formação de diretores para a gestão escolar (GEMA).

Em Espanha, uma abundante literatura reflete a falta de coerência entre as aspirações dos gestores em termos da afetação do seu tempo e as realidades da forma como o gastam (Murillo & Barrio, 1999; Waite e Nelson, 2005; Vaillant e Marcelo, 2009; Gairín e Castro, 2010; Murillo e Hernández-Castilla, 2015; Bolívar, 2018; Gómez-Hurtado et al., 2018; Martínez-Ruiz & Hernández-Amorós, 2018; Oriola Requena & Cascales, 2019; OCDE, 2020; Tintoré et al., 2023).

Em Portugal, a agenda dos diretores não tem sido estudada, no entanto, a "colonização e dominação" das escolas por plataformas informáticas, como mostra um dos estudos de referência (Afonso, 2021) aumentou a carga burocrática dos diretores, multiplicando as tarefas administrativas. Essa situação expressa uma burocracia ampliada e radicalizada (Lima, 2021), onde a gestão do tempo se torna ainda mais desafiadora para os diretores, que devem navegar entre as exigências operacionais e as responsabilidades pedagógicas. Além deste estudo, muitos outros (e.g.: Catalão, 2020; Godinho, 2020; Carvalho e Loureiro, 2021) que não têm o foco específico do tempo/agenda dos diretores escolares, mas sim nas plataformas digitais, apresentam *nuances* que demonstram a participação dos diretores no cotidiano.

No Brasil, destacam-se os estudos sobre a ação política dos dirigentes escolares (Souza, 2019) e os que analisam a gestão e os processos cotidianos (Ferreira et al., 2020).

Metodologia

Em termos metodológicos, trata-se de um estudo de orientação quantitativa. Para a realização do estudo, foi construído um questionário *ad hoc* que incluiu práticas de liderança relacionadas com um modelo validado (Leithwood et al., 2023) e outras inerentes ao exercício do cargo (Spillane & Camburn, 2006). O questionário inclui também questões relacionadas com opções de resolução de conflitos, que são um requisito cada vez mais frequente na agenda dos gestores e é composto por 13 perguntas de múltipla escolha que respondem às seguintes questões: Como os gestores distribuem o tempo entre as atividades e demandas concorrentes em uma semana de trabalho? Que atividades os gestores gostam mais e menos de fazer e que semelhanças e diferenças são observadas entre os quatro países/cidades envolvidas no estudo? A confiabilidade da escala central do questionário medido pelo alfa de Cronbach, em cada contexto estudado, foi elevada (>,90).

O tamanho da amostra de respondentes ao questionário foi estimado para corresponder a um nível de confiança total de 0,90, com uma distribuição interna por setor de gestão aproximada da proporção do número de escolas. A análise dos dados foi descritiva de cada contexto estudado e comparativa entre eles.

O número de respondentes está sistematizado na Tabela 1.

Tabela 1

Amostra do estudo por país

País	Cidade	Amostra
Argentina	Buenos Aires	64
Brasil	Caruaru/Agreste	65
Espanha	Barcelona	59
Portugal	Porto	63
Total		251

O questionário foi aplicado, online, às equipas de gestão das escolas primárias de cidades de quatro países: Buenos Aires, Argentina; Barcelona (Espanha); Grande Porto (Portugal); Agreste (Brasil). Nas mensagens enviadas aos gestores, pedia-se que, nas suas respostas, fizessem referência a uma das semanas de outubro ou novembro de 2023.

Os procedimentos éticos adotados no estudo garantiram a confidencialidade e o anonimato das respostas dos participantes. Por outro lado, antes de os diretores responderem, foram prestados esclarecimentos no início do questionário sobre os objetivos do estudo e a natureza das perguntas. A participação foi inteiramente voluntária, permitindo aos participantes retirar-se a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Resultados obtidos

Os dados obtidos são apresentados na sua relação com as questões de investigação, e por país.

Em Buenos Aires, as tarefas operacionais e de comunicação são as que exigem maior dedicação por parte dos gestores. Realizam-nas todos os dias da semana (4,58). Em segundo lugar, por ordem de procura, quatro em cada cinco dias são também dedicados à organização de horários e espaços (3,78). Ajudar os professores com problemas profissionais e pessoais (3.37) e as famílias com os problemas dos seus filhos são as atividades que requerem mais atenção por parte dos diretores (3.28). A administração e organização operacional, bem como a resolução de problemas, são as atividades que exigem mais atenção e tempo dos gestores.

Em Barcelona, as equipas de gestão que responderam ao questionário dedicam a maior parte do seu tempo semanal às seguintes atividades: tarefas de comunicação (4.8), preparação ou ensino de aulas (3.1), resposta a atividades requeridas pela administração (2.8) e tarefas relacionadas com a organização e manutenção de infraestruturas ou equipamentos (2.7).

Em Portugal, no Grande Porto, a atividade mais frequente é a comunicação, através de emails e mensagens, com uma média de 4,36 por semana. A esta atividade seguiu-se a atenção aos problemas comportamentais dos alunos dentro ou fora da sala de aula com um valor de 2,87 e atividades de organização e manutenção de infraestruturas com uma média de 2,77. Como atividades realizadas por semana, aparecem como menos frequentes: formação ou preparação de conferências

com 0,72, atenção aos conflitos entre professores com 0,91, diálogo e observação/*feedback* dos professores com 1,05 e organização de atividades de autoformação com 1,12.

Em Caruaru, os diretores referiram que as atividades que ocupam a maior parte de sua agenda de trabalho são: (1) tarefas ou comunicações (e-mails, ligações, WhatsApp) para questões operacionais ou administrativas (4.18); (2) atividades de definição, consenso ou revisão de objetivos institucionais ou metas de melhoria (3.28); (3) tarefas relacionadas com a manutenção de infraestruturas ou equipamentos escolares (3,05).

Como os gestores distribuem o tempo entre atividades e demandas em uma semana de trabalho?

Tabela 2

Realização das atividades pelos gestores escolares durante o horário de trabalho durante uma semana nas quatro cidades citadas (Número médio de dias de um total de cinco dias úteis)

	Estágios Associados de Gestão e Liderança	**Conclusão média**			
		BUE	**BCN**	**POR**	**AG**
Administração	Tarefas ou comunicações realizadas (e-mails, chamadas, wsp) por questões operacionais ou administrativas.	4.6	4.8	4.4	4.2
	Realizar atividades exigidas por autoridades distritais, jurisdicionais ou outras.	2.9	2.8	2.5	2.5
	Organizar tarefas relacionadas com a manutenção de infraestruturas ou equipamentos escolares.	3.1	2.7	2.8	3.1
Construir relações e desenvolver pessoas	Realizei atividades individuais para atender professores por problemas pessoais ou profissionais.	3.4	2.3	2.3	2.1
	Preparava ou dava aulas.	1.5	3.1	2.0	1.3
	Participação em atividades de formação ou preparação para conferências.	1.2	1.2	0.7	1.8
	Organizar ou recomendar atividades de autoformação ou formação aos seus professores.	1.9	1.3	1.1	1.9
Redesenho da Organização	Horários organizados e/ou utilização de espaços para aulas ou projetos específicos.	3.8	1.7	2.3	2.4
	Atendia a conflitos entre ou com professores.	1.4	0.8	0.9	1.7
	Ele atendia as famílias para situações ou problemas de seus filhos.	3.3	2.5	2.4	2.5
	Famílias atendidas ou outros atores comunitários para projetos específicos em que a escola participará.	1.7	1.7	2.1	1.9
Definir objetivos e melhorar o programa de ensino-aprendizagem	Realizar atividades para a definição, consenso ou revisão de objetivos institucionais ou metas de melhoria.	2.6	2.6	2.1	3.3
	Acompanhou os alunos na análise de dados específicos.	2.9	1.3	2.3	2.1
	Situações atendidas relacionadas a casos de inclusão por deficiência.	1.9	1.1	1.6	1.7
	Dialogava, observava as aulas ou dava feedback aos professores pelo seu trabalho docente.	2.7	1.3	1.1	1.7

	Estágios Associados de Gestão e Liderança	Conclusão média			
		BUE	BCN	POR	AG
Abordar os conflitos e problemas dos alunos	Atendi alunos por problemas sociais ou familiares.	2.7	1.5	2.0	2.0
	Ele atendia aos problemas comportamentais dos alunos dentro da escola.	2.9	2.1	2.9	2.0
	Assistência a conflitos entre alunos fora da sala de aula ou da escola.	1.6	0.9	2.1	1.8

Fonte: Elaboração própria
Referência: BUE: Buenos Aires; BCN: Barcelona; POR: Porto; AG: Agreste.

Que atividades os diretores gostam mais e menos de fazer?

Nas escolas de Buenos Aires, as atividades que os diretores mais gostam de realizar são: a) definir, concordar ou rever objetivos ou metas de melhoria e b) monitorizar os alunos através da análise de dados específicos. Além disso, também gostam de: c) conversar com os professores, observar suas aulas e dar sua opinião sobre o trabalho.

As atividades que menos gostam de fazer são, por um lado, a organização de horários e de espaços e, por outro, a organização de tarefas de manutenção de edifícios, que estão mais afastadas do seu perfil profissional.

No caso de Barcelona, a preparação e entrega das aulas é a atividade que mais agrada aos diretores, seguida, em segundo lugar, pelo “diálogo, observação das aulas e feedback aos professores pelo seu trabalho docente”. Ao mesmo nível estão as “tarefas de comunicação para questões operacionais ou administrativas”, embora estas tarefas sejam também selecionadas entre as menos agradáveis por outro grupo de gestores. O acompanhamento dos alunos é classificado em seguida entre as tarefas mais agradáveis. As atividades que os diretores menos gostam de fazer são, nesta ordem: atendimento a conflitos entre ou com professores (59%); realizar atividades requeridas por autoridades distritais, jurisdicionais ou outras (54%) e organizar tarefas relacionadas com a manutenção de infraestruturas ou equipamentos escolares (35%).

No Grande Porto, os diretores escolares referiram que as atividades que mais gostam de fazer são: preparação ou ensino de aulas (39,0%), atividades para a definição ou revisão de objetivos institucionais ou metas de melhoria (35,1%), atenção às famílias ou outros agentes comunitários através de projetos específicos em que a escola participa ou irá participar (33,8%), atenção aos problemas de aprendizagem (33,8%). Por outro lado, as atividades que menos gostam de fazer são: atividades requeridas pelas autoridades administrativas regionais ou centrais, judiciais ou a outro nível (51,6%), abordar conflitos que surjam entre ou com professores (35,9%) e assistência às famílias em situações ou problemas dos filhos (28,1%).

Em Caruaru, os diretores das escolas têm a oportunidade de realizar as seguintes atividades: (1) atenção às famílias e demais membros da comunidade em projetos específicos que envolvam a escola; (2) atividades de acompanhamento de objetivos; (3) participação em ações de formação e preparação de conferências. As atividades menos prováveis de serem realizadas são: (1) atender conflitos entre professores; 2) tarefas relacionadas com a manutenção de infraestruturas ou

equipamentos escolares; (3) prestar assistência às famílias em questões relacionadas com problemas com os processos.

Em geral, os diretores realizam atividades fora do seu horário de trabalho, onde se percebe que a maioria dessas demandas são feitas para intensificar as atividades *online*; 85% dos diretores que participaram do inquérito afirmaram que estavam envolvidos em tarefas de comunicação que envolvem, por exemplo, respostas a e-mails e atendimento via WhatsApp. Além disso, entre as tarefas que causam mais stress aos diretores, encontramos aquelas que estão relacionadas com conflitos entre os professores, e que são as principais causas de desconforto no trabalho profissional.

Que semelhanças e diferenças são observadas nos quatro estudos?

De acordo com os resultados alcançados, em Buenos Aires, a atual agenda semanal do diretor mostra uma elevada dedicação às tarefas administrativas, bem como à comunicação operacional e manutenção do edifício, enquanto menos tempo é dedicado a atividades associadas às condições organizacionais para o cumprimento de objetivos ou à organização de horários e espaços e atender aos problemas das famílias e dos professores. Fora do horário escolar, os diretores continuam a dedicar-se a estas atividades, mesmo que não gostem delas, preferindo as relacionadas com a coordenação do processo de ensino-aprendizagem. Os dados mostram que 80% dos diretores devem gastar pelo menos 50% do seu tempo lidando com contingências.

Em Barcelona, os diretores têm horários de trabalho muito longos e nos quais ocorrem muitos imprevistos. As tarefas não terminam quando chegam a casa, e na maioria das vezes (dentro e fora da escola) os diretores dedicam-se a tarefas burocráticas ou de gestão, deixando de lado as tarefas de liderança pedagógica relacionadas com os processos de aprendizagem. Observa-se também que as tarefas em que passam mais tempo são as que menos gostam e, pelo contrário, não gastam tanto tempo com aquelas que consideram mais necessárias e que mais gostam.

No Grande Porto, os diretores, durante e fora do horário de trabalho, desempenham principalmente tarefas administrativas ou de comunicação, bem como a manutenção dos equipamentos escolares e a assistência às famílias dos alunos. Durante a jornada de trabalho, mas com menos tempo, entre outras, realizam atividades requeridas pelas autoridades administrativas e de assistência aos professores. Estas atividades não correspondem àquelas de que mais gostam. Embora os processos de gestão e administração exijam mais tempo por parte dos diretores, o que eles mais apreciam são as tarefas de desenvolvimento pessoal ou elementos da comunidade educativa, as atividades para melhorar o ensino e a aprendizagem e a participação em projetos.

Em Caruaru, Agreste do Nordeste do Brasil, em geral, os diretores realizam atividades fora do horário de trabalho, observando que a maioria corresponde a atividades *online*; 85% dos diretores que responderam ao questionário disseram que gastam muito do seu tempo em tarefas de comunicação. Referiram também que as tarefas que mais lhes desagradam, e porque devido ao seu número são realizadas fora do horário de trabalho, são as relacionadas com conflitos.

Discussão dos dados e conclusões

Nesse cenário, deve-se considerar que os diretores de escolas primárias nos contextos estudados (Buenos Aires, Barcelona, Grande Porto e Agreste do Nordeste do Brasil) enfrentam jornadas de trabalho intensas, dominadas por tarefas administrativas e burocráticas, relegando as práticas de liderança pedagógica para segundo plano. Embora prefiram atividades associadas à melhoria do ensino e da aprendizagem, estes gestores são forçados a dedicar grande parte do seu tempo a requisitos operacionais e de gestão. A principal semelhança entre os quatro contextos é a predominância de tarefas administrativas e burocráticas e a extensão do trabalho fora do horário escolar. As principais diferenças prendem-se com a natureza dos trabalhos que realizam fora do horário escolar e com a forma como ocorre a comunicação.

Os diretores são forçados a integrar as tecnologias digitais em suas rotinas administrativas, o que não só aumenta a carga burocrática, mas também estende suas ações diárias de gestão para além do horário escolar tradicional. A comunicação, mediada por plataformas digitais, é outro fator diferenciador, uma vez que, enquanto em alguns contextos há maior centralização e formalidade, em outros, a comunicação pode ser mais fragmentada e informal, mas igualmente muito exigente e desafiadora no dia a dia dos gestores.

Esses aspetos são evidentes nos quatro contextos estudados neste estudo: Buenos Aires, Barcelona, Grande Porto e Nordeste do Brasil.

Referencias bibliográficas

Afonso, A. J. (2021). Novos caminhos para a sociologia: Tecnologias em educação e *accountability* digital. *Educação e Sociedade*, *42*, e250099. https://doi.org/10.1590/ES.250099

Bolívar, A. (2007). Una mirada actual sobre el cambio educativo: ¿Dónde ubicar los esfuerzos de mejora? In C. Leite & A. Lopes (Eds.), *Escuela, currículo y formación de la identidad* (pp. 13-50). ASA.

Bolívar, A. (2016). ¿Cómo puede contribuir la evaluación institucional a la mejora de la escuela? *Estudios de Evaluación Educativa*, *27*(65), 284–313. https://doi.org/10.18222/eae.v0ix.3812

Bolívar, A. (2018). Una dirección necesitada de identidad profesional. *Cuadernos de Pedagogía, 490*, 60-64.

Branch S., Ramsay S., & Barker M. (2013). Workplace bullying, mobbing and general harassment: A review. *International Journal of Management Reviews*, *15*, 280-299. http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2370.2012.00339.x

Catalão, A., & Pires, C. (2020). Las plataformas informáticas como instrumentos de regulación de la organización y gestión escolar. *Revista Portuguesa de Investigación Educativa*, *especial*, 85-110. https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8502

Carvalho, M. J, & Loureiro, A. (2021). Plataformas informáticas en la organización escolar: ¿Modernización o burocratización? *Revista Exitus*, *11*, e020147. https://doi.org/10.24065/2237-9460.2015v1n1id1555

Clutterbuck, J. (2023). El papel de las plataformas en la difracción de las profesionalidades educativas. *Tertium comparationis - Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, *29*(1), 73-92. https://doi.org/10.31244/tc.2023.01.04

Folgado, C., & Carvalho, M. J. (2024). La ideología invisible de la tecnología digital en la escuela: La confrontación de las racionalidades. *Revista Conhecimento Online*, 16(1), 76-92. https://doi.org/10.25112/rco.v1.3628

Peña Fredes, J., & Sembler Reyes, M. (2022). Prácticas directivas y gestión del tiempo: Tres estudios de caso de directoras en Chile. *RLE. Revista De Liderazgo Educacional*, *2*. https://doi.org/10.29393/RLE2-2PDPS20002

Gairín, J., & Castro, D. (2010). Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España. *Revista española de Pedagogía, 247*, 401-416.

Godinho, R. (2020). As plataformas informáticas na gestão escolar: burocracia ou autonomia? [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório UM. https://hdl.handle.net/1822/66007

Gómez-Hurtado, I., Gómez-Falcón, I., & Coronel, J. (2018). Perceptions of school principals on management of cultural diversity in Spain: The challenge of educational leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, *46(*3), 441-456. https://doi.org/10.1177/1741143216670651

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership, *School Leadership and Management*, *28*(1), 27-42. https://doi.org/10.1080/13632430701800060

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, *40*(4), 1-18. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

Leithwood, K., Sun, J., Schumacker, R., & Hua, C. (2022). Psychometric properties of the successful school leadership survey. *Journal of Educational Administration*, *61*(4). https://doi.org/10.1108/JEA-08-2022-0115

Lima, C. (2021). Máquinas de administrar a educação: Dominação digital e burocracia aumentada. *Educacão e Sociedade*, *42*. https://doi.org/10.1590/ES.249276

López-Yáñez, J., Sánchez-Moreno, M., Renta-Davis, A., & Camarero-Figuerola, M. (2023). Uso del tiempo en la práctica directiva escolar en España. In *Actas CILME - Construir Comunidad en la Escuela* (pp. 280-288). Narcea.

Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. (2010). *Investigar los vínculos con la mejora del aprendizaje de los estudiantes: Informe final de los resultados de la investigación*. Fundación Wallace.

Lusquinos, C. (2023, maio 4-5). *principals' leadership practices and student achievement in challenging elementary schools* [Comunicacão]. Reunión virtual anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa. https://doi.org/10.3102/2014182

Martínez-Ruiz, M. A., & Hernández-Amorós M. J. (2018). Aspiring to break away from the same old Spanish educational leadership model. *Journal of Educational Administration*, *56*(1), 69-87. https://doi.org/10.1108/JEA-09-2016-0102

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *TALIS 2018 Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje: Informe español.* Publicaciones del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Murillo, F. J., & Barrio, R. (1999). Análisis de la distribución del tiempo de los directivos de centros de enseñanza primaria. *Revista de Educación*, *319*, 201-222.

Murillo, F. J., & Román, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores de las escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el rendimiento de los estudiantes. *Revista de Educación*, *361*, 141-170.

Murillo, F., & Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Cuáles son las tareas de los directores que más impactan en el aprendizaje de los estudiantes? *ALIVIAR. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *21*(1), 1-19.

OECD. (2020). *TALIS 2018 Results.* In *II Teachers and schools leaders as valued professionals.* TALIS, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/19oct08df-en

Oriola Requena, S., & Cascales Ribera, J. (2019). Liderazgo y legislación educativa como fundamentos para la acción directiva escolar: Un estudio descriptivo en el contexto de Cataluña. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 23*(2), p. 41-58. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9192

Spillane, J., & Camburn, E. (2006, abril). *La práctica de liderar y gestionar: la distribución de la responsabilidad del liderazgo y la gestión en la escuela* [Comunicacão]. Reunión Anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa, San Francisco. http://www.mspnet.org/projects/distleadership/12937.html

Tintoré, M., Messeguer, R., Ardura, D., & Galán, A. (2023). Percepciones de los directores de centros en centros de contextos desfavorecidos sobre el liderazgo y la organización escolar. *Conferencia Abierta*, *52*(1), 32-42. https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.33-42

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2009) *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.

Waite, D., & Nelson, S. (2005). Una revisión del liderazgo educativo. *Revista Española de Pedagogía*, *63*(232), 389-406. https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol63/iss232/9/

A importância do monitoramento de dados educacionais na melhoria do ensino e aprendizagem: Um estudo de caso no município de São Miguel dos Campos, Alagoas, Brasil

Cristiane De Castro Laranjeira Rocha
Secretaria Municipal de Educação de S. Miguel dos Campos
Email: cclroch@gmail.com

Gleber Glaucio Do Nascimento Soares Da Silva
Secretaria Municipal de Educação de S. Miguel dos Campos
Email: gleberglaucio@gmail.com

Jussara Vieira De Sá Dantas
Secretaria Municipal de Educação de S. Miguel dos Campos
Email: jussaraieducar@gmail.com

Mary Helyda Correia Verçosa
Secretaria Municipal de Educação de São Miguel dos Campos
Email: maryvercosa351@gmail.com

Álvaro Leiva Dos Santos
Secretaria Municipal de Educação de S. Miguel dos Campos
Email: alvaroleivasantos@gmail.com

Anderson Wesney De Almeida Souza
Secretaria Municipal de Educação de S. Miguel dos Campos
Email: andersonwesney@icloud.com

João Pedro De Castro Laranjeira Rocha
Secretaria Municipal de Educação de São Miguel dos Campos
Email: jpclrocha@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir a importância do monitoramento de dados educacionais obtidos a partir da aplicação de avaliações diagnósticas de Língua Portuguesa e Matemática em escolas que ofertam anos iniciais no município de São Miguel dos Campos, Alagoas, Brasil. Para esse trabalho, utilizamos três níveis de aprendizagem e duas avaliações diagnósticas, uma de entrada (início do ano letivo) e outra de saída (final do ano letivo). A pesquisa tem como metodologia quanto-qualitativa com uma abordagem de estudo de caso que configura uma parte importante da investigação. Esses dados foram analisados no início do ano letivo de 2024, repassados para professores e equipe gestora e utilizados como instrumento de intervenção para o processo de ensino e aprendizagem nessas disciplinas, assim contribuindo com o trabalho docente e melhoria do desenvolvimento dos discentes. A análise dos dados de entrada foi utilizada como recurso para subsidiar estratégias pedagógicas assertivas que contemplem os diversos níveis de aprendizagem identificadas nos estudantes,

mesmo estes, estando num mesmo ano/série, assim aplicando atividades específicas com as necessidades individualizadas, proporcionando a aquisição de competências e habilidades que os estudantes ainda não tinham alcançado, resultado evidenciado na análise de saída. Uma das atividades de intervenção que se mostrou muito eficiente foi a recomposição da aprendizagem que ocorria duas vezes por semana com um professor diferente do de sala de aula, onde era trabalhada de maneira lúdica, dinâmica, com utilização de jogos, as necessidades de cada estudante, tanto em Língua Portuguesa, quanto Matemática e a medida que o nível ideal daquela criança se adequava ao ano/série, ele era dispensado dessa recomposição.

Palavras-chave: *monitoramento de dados; avaliação diagnóstica; intervenção; melhoria na aprendizagem*

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir la importancia del seguimiento de los datos educativos obtenidos a partir de la aplicación de evaluaciones diagnósticas de Lengua Portuguesa y Matemáticas en escuelas que ofrecen años iniciales en el municipio de São Miguel dos Campos, Alagoas, Brasil. Para este trabajo se utilizaron tres niveles de aprendizaje y dos evaluaciones diagnósticas, una al ingreso (inicio del año escolar) y otra a la salida (final del año escolar). La investigación tiene una metodología cualitativa con un enfoque de estudio de caso que forma parte importante de la investigación. Estos datos fueron analizados a inicios del curso escolar 2024, transmitidos a los docentes y al equipo directivo y utilizados como herramienta de intervención en el proceso de enseñanza y aprendizaje en estas materias, contribuyendo así a la labor docente y mejorando el desarrollo de los estudiantes. El análisis de datos de entrada se utilizó como recurso para apoyar estrategias pedagógicas asertivas que aborden los diferentes niveles de aprendizaje identificados en los estudiantes, incluso si se encuentran en el mismo año/grado, aplicando así actividades específicas con necesidades individualizadas, proporcionando la adquisición de habilidades. y habilidades que los estudiantes aún no habían logrado, resultado evidenciado en el análisis de resultados. Una de las actividades de intervención que resultó muy eficiente fue la recomposición del aprendizaje que se realizó dos veces por semana con un docente diferente al docente de aula, donde se trabajó de manera lúdica, dinámica, mediante juegos, para satisfacer las necesidades. de cada alumno, tanto en portugués como en matemáticas y como el nivel ideal del niño se adaptaba al año/grado, estaba exento de esta recomposición.

Palabras clave: *monitoreo de datos; evaluación diagnóstica; intervención; mejora en el aprendizaje*

Introdução

A avaliação na educação básica tem sido praticada no Brasil desde a década de 1990, com o intuito de verificar a efetividade da aprendizagem, a partir da aplicação de instrumentos avaliativos em larga escala a grupos de alunos de determinados níveis de ensino. Estas avaliações têm a finalidade

de produzir resultados do desempenho dos educandos, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática.

Segundo Luckesi (1999), a avaliação da aprendizagem escolar é um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida. (p. 173)

A forma de avaliar revela o conceito que o docente tem acerca do que seja ensinar e aprender. Não somente acerca daquilo que o aprendiz tem de assimilar, mas também acerca do modo como o professor pode ajudá-lo a fazê-lo. (Guerra, 2007, p. 119).

A mensuração do grau de proficiência dos alunos em redes de ensino tem sido largamente difundida no Brasil (Coelho, 2008). Podemos citar a Portaria n. 482 (2013), que dispões sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB no Brasil, que realiza suas ações avaliativas nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, bem como no último ano do Ensino Médio, 3º ano, em Alagoas temos o Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas - SAVEAL, avaliação externa que também monitora anos iniciais e finais do ensino fundamental, trazendo importantes referenciais para as redes municipais e para as escolas (Castro, 2009).

Os programas de avaliação externa da educação têm sido utilizados como instrumentos estratégicos de monitoramento de dados educacionais nas redes de ensino, possibilitando o aprimoramento do planejamento de ações, estabelecimento de metas, além de proporcionar a construção de políticas públicas. Assim, mensurar, comparar e monitorar dados educacionais fornecidos pelas avaliações externas nos diferentes níveis de ensino passaram a ser considerados meios indispensáveis para o alcance de objetivos e metas para a melhoria da qualidade de ensino e oferta de uma educação pública de qualidade.

Contudo, entende-se necessário adotar ações anteriores e posteriores a esses diagnósticos e envolver a comunidade escolar (Soares, 2005). Foi esse movimento que impulsionou o município de São Miguel dos Campos, Alagoas, Brasil, além de participar das avaliações externas nacionais e estaduais, a criar o Sistema de Avaliação de São Miguel dos Campos – SASMC (Lei nº 1.680, de 06 de maio de 2024) e também pactuar com o Consórcio Intermunicipal do Sul do Estado de Alagoas – CONISUL que nos trouxe a tecnologia Acompanhamento Pedagógico Complementar - APC (Programa Melhoria na Educação/Fundação Itaú Social). O objetivo deste trabalho é discutir a importância do monitoramento de dados educacionais a partir do uso das avaliações diagnósticas CONISUL/APC e diagnósticos internos nas escolas de anos iniciais do município de São Miguel dos Campos e propor metodologias e estratégias pedagógicas para a melhoria do desempenho educacional dos alunos da rede municipal avaliados, abordando a aplicabilidade e o uso prático desses resultados nas intervenções.

Metodologia

A pesquisa está delimitada com o uso da metodologia de estudo de caso que é uma estratégia que aprofunda o estudo de um fenômeno específico e é uma ferramenta valiosa que explora situações complexas e/ou de compreender contextos específicos.

> Ao oferecer uma abordagem completa do planejamento e do uso do estudo de caso como um método de pesquisa, este clássico aborda o tema, mostra a sua aplicação e fornece acesso a casos oriundos de uma grande variedade de campos acadêmicos e aplicados. (Yin, 2005, p. 39)

Os dados que analisamos com profundidade e com detalhe da realidade de uma escola que optamos pelo estudo de caso, o qual permite conjugar metodologias de investigação quantitativas e qualitativas. A utilização de uma abordagem mista é considerada como “possível, e, em alguns casos, desejável” (Bogdan & Bilken, 2010, p. 39), revelando-se fundamental a capacidade do investigador em triangular os métodos de investigação.

O Programa de Melhoria na Educação/APC foi iniciado em 2022, em uma parceria da Secretaria Municipal de Educação de São Miguel dos Campos com CONISUL e a Fundação Itaú Social para agregar valor ao trabalho que já executávamos internamente com nossos diagnósticos e AVALIE.

Com uma proposta sistêmica decidida coletivamente e com os principais objetivos de elevar o desempenho dos alunos, reduzir as desigualdades educacionais e aperfeiçoar a prática pedagógica. Para isso, foi definida a realização de avaliações diagnósticas de Língua Portuguesa e Matemática ao início do período letivo, utilizando avaliações da plataforma Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração - PARC e outra de saída (somativa) ao final do período letivo com o objetivo de análise e intervenções necessárias.

Após a análise inicial das avaliações aplicadas e os diagnósticos internos, foi proposto um plano de melhoria e execução de projetos de intervenção. Iniciamos com o projeto de intervenção com a criação de turmas de recomposição da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática priorizando alunos com nível baixo e muito baixo de turmas de 3º, 4º e 5º anos.

Em 2023 tivemos aplicação de duas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática em todas as turmas dos anos iniciais de São Miguel dos Campos, uma no mês de abril e a outra em dezembro. Desse modo, com o diagnóstico inicial dos estudantes da rede pública, já com os resultados consolidados de ambas as áreas de ensino possibilitaram aos professores conhecerem a realidade de aprendizagem de seus alunos e a secretaria formou turmas de recomposição da aprendizagem focando em alunos com maiores dificuldades de 5º anos por se tratar de um ano SAEB, mas sem esquecer dos alunos de 3º e 4º anos.

Esses alunos tinham aula em seu contraturno 2 vezes por semana com um professor diferente do de sala, onde era empregado aulas diversificadas com jogos, interação e grande ludicidade. O monitoramento dos resultados das avaliações diagnóstica e somativa, possibilitaram uma visão de como as práticas pedagógicas diferenciadas para cada nível de aprendizagem estão repercutindo positivamente dentro do mesmo ano letivo.

Todas essas etapas desenvolvidas, tiveram participação comprometida da equipe gestora, professores, funcionários, alunos e pais, além de um processo contínuo de capacitação e planejamento. As avaliações diagnósticas CONISUL ocorrem de forma complementar à análise dos resultados obtidos pelos alunos da rede municipal em avaliações externas, diagnósticos internos e AVALIE.

O principal objetivo das avaliações CONISUL e internas é mensurar a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática para alinhar as aprendizagens adequadas ao ano/série em que estão estudando, reduzindo lacunas temporal e proporcionando melhores condições de vida. As avaliações são escolhidas na plataforma PARC de acordo com a definição das matrizes de referências, que serão foco da avaliação, são impressas e distribuídas para as escolas. Os coordenadores pedagógicos e professores passam por um momento formativo antes da aplicação e preenchimento das planilhas para obtenção dos resultados validados.

Para aprimorar a compreensão e utilização dos resultados, são também realizadas formações para análises pedagógicas por disciplina e ano escolar, que relacionam o rendimento dos estudantes em cada descritor, a identificação de possíveis causas para os casos de baixo desempenho e as estratégias para sua superação.

Dessa forma, fica mais fácil tanto para os gestores quanto os professores compreendam as informações obtidas e possam identificar os pontos fortes e fracos da análise, assim como, propor intervenções pedagógicas mais apropriadas para cada caso. Essas avaliações geram informações personalizadas, ao nível do aluno por turma/escola, mas seus resultados podem e devem ser agregados para toda a rede municipal. Esse diagnóstico oferece uma visão da realidade educacional do município e traz reflexões sobre o que ainda precisa melhorar.

Os resultados das avaliações CONISUL são utilizados para monitorar e verificar os resultados do trabalho de intervenção que foi realizado com os alunos e os progressos obtidos pelo município, orientando as próximas tomadas de decisões para desenhar ações mais assertivas para a realidade do município e promovendo a qualidade do ensino, levando em consideração as singularidades de nossas escolas.

Resultados e Discussões

A Secretaria Municipal de Educação de São Miguel dos Campos, Alagoas possui 107 professores de anos iniciais e atendeu a um total de 3260 alunos dessa modalidade conforme dados apresentados pelo Censo Escolar 2023, dos quais 3226 participaram da pesquisa.

A educação municipal conta com oito unidades escolares de anos iniciais, possuindo uma na zona rural e 07 na área urbana da cidade, sendo duas delas em tempo integrais. Utilizamos quatro níveis de classificação: alto, médio, baixo e muito baixo. Os resultados obtidos por nossos alunos nas avaliações diagnósticas CONISUL, demonstram melhoria na aprendizagem de todos os anos/séries quando realizado o estudo comparativo do início e término do ano letivo para Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2023, tínhamos 30,58% dos alunos dos 1º anos no nível alto em Língua Portuguesa na primeira avaliação diagnóstica aplicada em abril, na segunda aplicação que ocorreu em dezembro, esse índice subiu para 41,62%, apresentando melhoria na aprendizagem. Se levarmos em consideração que tivemos 44,68% dos alunos de 1º anos no nível médio, totalizando 86,30% de alunos com desempenho dentro do esperado para seu ano escolar em Língua Portuguesa. Quanto ao desempenho em Matemática, observou-se que 89,22% de nossos alunos de 1º anos terminaram o ano letivo com o desempenho esperado em Matemática.

Para o estudo realizado com as turmas de 2º anos, os índices em Língua Portuguesa mostraram que inicialmente 29,91% estavam no nível alto, mas na segunda avaliação eram 58,55% e quando adicionamos ao nível médio, chegamos a um percentual de 87,47% de alunos de 2º anos que aprenderam o esperado em Língua Portuguesa. Comparando os resultados de Matemática para os alunos de 2º anos temos que inicialmente 23,61% estavam no nível alto, na segunda avaliação, 39,21% que quando somado com os de nível médio, totalizam 81,84% de alunos que aprenderam o esperado em Matemática para os 2º anos.

Analisando os resultados dos 3º anos, o crescimento no número de alunos de nível alto em Língua Portuguesa também foi observado, visto que inicialmente esse desempenho era 37,29% e no final era 46,35%, que quando somado com os de nível médio, chegou-se ao índice de 81,36% de aprendizagem adequada. Em Matemática não foi diferente, o índice inicial era de 33,33% dos alunos no nível alto em matemática e na avaliação de saída tínhamos 52,03%. Quando somados com os alunos de nível médio, obtivemos 79,18% de alunos com aprendizagem adequada.

Falando dos alunos de 4º anos, tínhamos apenas 4,98% no nível alto em Língua Portuguesa e finalizamos com 29,12%, que quando somado com os de nível médio, totalizamos 71,23% de alunos com aprendizagem adequada. Porém, quando se trata de Matemática, apenas 47,22% dos alunos obtiveram aprendizagem adequada.

Para as turmas de 5º anos, tínhamos 7,52% de alunos no nível alto em Língua Portuguesa na primeira avaliação diagnóstica e na segunda aplicação, esse índice subiu para 27,29%, apresentando uma considerável melhoria na aprendizagem. Se levarmos em consideração que tivemos 37,85% dos alunos de 5º anos no nível médio, totalizando 65,14% de alunos com desempenho dentro do esperado para seu ano escolar em Língua Portuguesa. Porém, apenas 34,75% de nossos alunos de 5º anos terminaram o ano letivo com o desempenho esperado em Matemática. Assim, temos 65,25% de alunos em matemática e 34,86% em Língua Portuguesa que não aprenderam o esperado para os 5º anos, visto que ficaram baixo ou muito baixo.

Aqui discutimos os resultados obtidos e além do crescimento ou não de cada aluno/turma, também foram analisadas as habilidades que menos tiveram acertos para que fossem trabalhadas nos momentos de recomposição da aprendizagem.

As Figuras abaixo evidenciam os dados analisados e discutidos neste tópico.

Figura 1

Percentual de alunos no nível alto em Língua Portuguesa

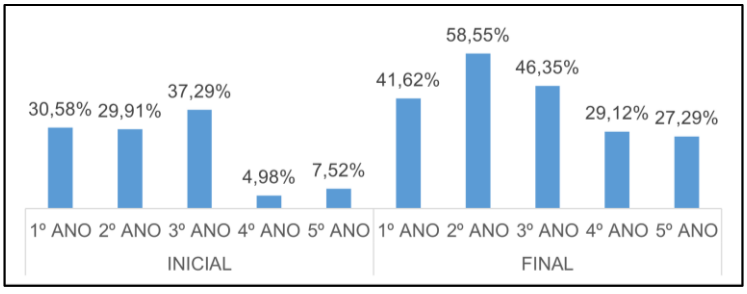


Figura 2

Percentual de alunos no nível médio em Língua Portuguesa

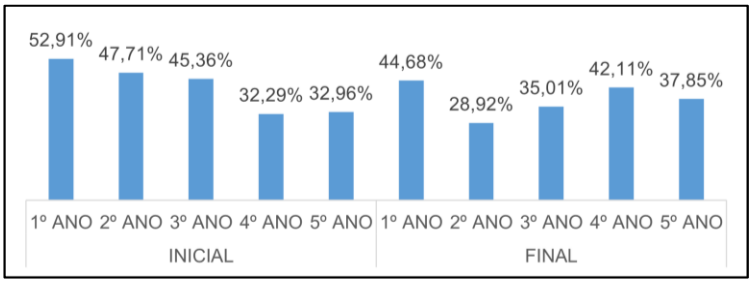


Figura 3

Percentual de alunos no nível alto em Matemática

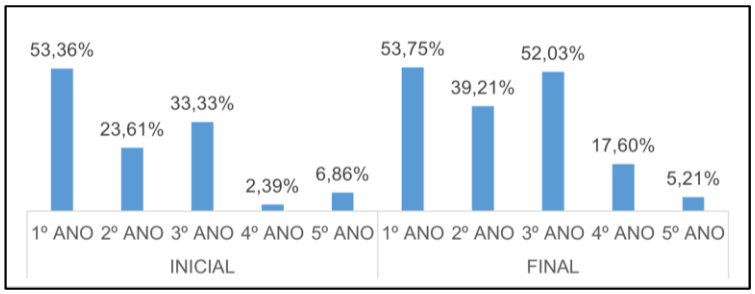
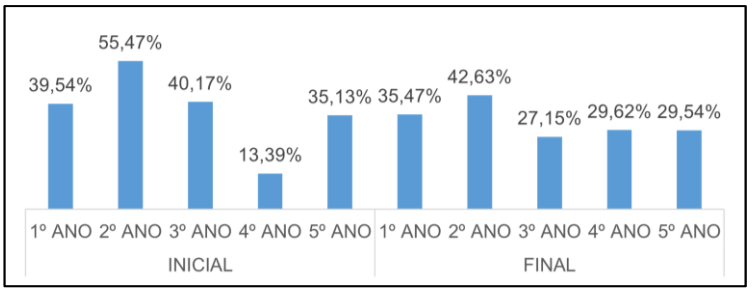


Figura 4

Percentual de alunos no nível médio em Matemática



Considerações finais

A escola enquanto instituição indica que a sua imagem na construção social é fortemente dependente das políticas públicas e das decisões administrativas da gestão.

A avaliação pode e deve contribuir para melhorar a eficácia e eficiência da Escola, orientando metas e utilizando seus resultados para intervenção positiva. Portanto, deverá ter uma contribuição para a melhoria das atividades pedagógicas de modo a promover práticas de aprendizagem significativas

e mudança de postura dos gestores escolares no que diz respeito a importância das avaliações externas e análise desses resultados.

Diante dos dados apresentados, somos conscientes de que ainda temos muito trabalho pela frente, mesmo existindo crescimento de aprendizagem, ainda possuímos um índice elevado de alunos que não aprenderam o que é preconizado pelo currículo para o ano/série, mas nossas ações foram replanejadas e estamos em contínuo processo de formação e utilização de novas estratégias para que a médio prazo, possamos sanar essas dificuldades de aprendizagem. Além disso, estamos estimulando o monitoramento contínuo da gestão educacional no município, através de dados de aprendizagem coletados, gerando um importante mecanismo de apropriação de resultados e intervenção eficaz.

Referências bibliográficas

Bodgan, R., & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Coelho, M. I. (2008). Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: Aprendizagens e desafios. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *16*(59), 229-258. https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/669

Castro, M. H. G. (2009). Sistemas de avaliação da educação no Brasil: Avanços e novos desafios. *São Paulo em Perspectiva*, *23*(1), 5-18. https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100014

Guerra, M. A. S. (2007*). Uma flecha no alvo: A avaliação como aprendizagem* (L. M. Pudenzi, Trad). Loyola.

Luckesi, C. C. (1999). *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições*. Cortez.

Portaria n. 482, de 07 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Diário Oficial da União, Brasília. https://www.adurrj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_482_7_6_13.htm

Soares, José Francisco (2005). O efeito da escola no desempenho cognitivo dos seus alunos. In A. M. Sousa (Org.), *Dimensões da avaliação educacional*. Vozes.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (3.ª ed.). Bookman.

Literacia científica no 1.º CEB: Implicações epistemológicas, pedagógicas e práticas

Diogo Faria
CIIE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas[5], Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal
Email: diogofaria037@gmail.com

Rui Trindade
CIIE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas[5], Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal
Email: trindade@fpce.up.pt

Resumo

Neste artigo pretende-se refletir sobre a possibilidade de, nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o desenvolvimento da literacia científica dos/as alunos/as ser assumido como um objetivo curricular e pedagógico a privilegiar. Respondendo, por um lado, à necessidade de se agir de forma mais esclarecida e capaz no mundo em que vivemos e, por outro, de enfrentar os desafios curriculares do novo tempo educativo que se vive em Portugal, sobretudo após a promulgação dos Decretos-lei nº 54/2018 e nº 55/2018, bem como do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e dos documentos curriculares designados por Aprendizagens Essenciais. Nesta comunicação, reflete-se sobre o conceito de literacia científica e das possibilidades de a concretizar na atualidade como um objetivo tão pertinente quanto exequível. Para tal, propõe-se um estudo de caso múltiplo, singular, comparativo (Stake, 2007) e interpretativo (Merriam, 2002) sobre quatro projetos que tiveram lugar em escolas portuguesas que, no domínio da Educação em Ciências, permitiam abordar esse conceito, como foi o caso do Projeto Ensinar é Investigar (Leitão et al., 1993); do Projeto Ensino Experimental: Aprender a Pensar (Sá, 2002; Sá & Varela, 2004), do Programa de Formação em Ensino Experimental de Ciências (Martins et al., 2007; 2007a; 2007c; 2007d; 2008; 2010; 2012); e do Projeto Academi@ STEM Mangualde (Ribeiro et al., 2021). Tentando-se responder à questão: «Como promover a literacia científica dos/as estudantes do 1º CEB?», conclui-se, apesar de concretizável, que há um conjunto de questões a discutir, nomeadamente, a natureza das atividades dos/as alunos/as e da organização e gestão do trabalho pedagógico, o papel dos/as docentes, a relação entre a Educação Científica e os problemas do quotidiano, a problemática das abordagens interdisciplinares e a necessidade de valorizar a reflexão epistemológica como componente da reflexão curricular e pedagógica.

[5] Este trabalho foi apoiado por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, no âmbito do programa estratégico do CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto [ref.ª UIDP/00167/2020; UIDB/00167/2020].

Palavras-chave: *literacia científica; reflexão epistemológica; projeto educativo; organização e gestão do trabalho pedagógico*

Literacia científica: da emergência de um conceito às suas implicações curriculares e pedagógicas

Foi na década de 1950 que o conceito de literacia científica emergiu como preocupação social, cultural e educativa nas sociedades contemporâneas (Carvalho, 2009). Um conceito que tem sido objeto de um processo de construção que importa analisar e compreender quanto aos pressupostos epistemológicos, concetuais e praxeológicos e o modo como afetam projetos de educação escolar.

Numa primeira leitura pode afirmar-se que a valorização da literacia científica dos/as cidadãos/cidadãs não pode ser dissociada do impacto do desenvolvimento científico e tecnológico na vida das pessoas e das sociedades que teve lugar no pós II Guerra Mundial. Perante a velocidade e a profundidade das transformações tecnológicas que foram afetando os quotidianos, cresceram as preocupações com a atitude dos/as cidadãos/cidadãs face à ciência, à tecnologia e à necessidade de uma educação que refletisse essa preocupação. Basta pensar nos atuais debates sobre o peso do fenómeno negacionista relacionado com a COVID 19 e sobre o efeito da Inteligência Artificial no domínio do trabalho e do emprego para se perceber a relevância que o conceito de literacia científica adquiriu como objeto de reflexão educativa.

A publicação do estudo "Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica" (Benavente, 1996), revelando que 79,4% dos inquiridos[6] possuíam níveis muito baixos de literacia ao nível da leitura, da escrita e do cálculo, compreendeu-se que estávamos perante um problema com repercussões políticas, sociais e económicas, as quais implicavam a necessidade de repensar a educação escolar. O domínio da educação científica apresenta um problema idêntico quando se observa que, apesar da existência de disciplinas, de planos de estudo dos Ensinos Básico e Secundário e de investimento no trabalho educativo, os/as alunos/as não pareciam beneficiar tanto como esperado, mostrando-se incapazes de utilizar e de raciocinar de forma competente a partir da informação à qual tiveram acesso nas disciplinas associadas (Ex: Estudo do Meio, Biologia, etc.).

Trata-se de uma constatação que é passível de ser comprovada, a partir dos relatórios do IAVE[7], referentes ao desempenho dos/as alunos/as nos exames do Ensino Secundário entre 2010 e 2016, em que os/as alunos/as demonstram dificuldades nas disciplinas de Fisica-Química e Biologia-Geologia quanto à compreensão e aplicação de conceitos, à produção textual e à mobilização de conceitos (Sousa, 2017).

Noutros níveis da escolaridade, de acordo com os resultados de provas internacionais como o TIMSS[8], verifica-se que os/as alunos/as do 4º e 8º ano possuíam, em 1995, conhecimentos limitados de factos científicos fundamentais e uma compreensão, igualmente, limitada de conceitos

[6] Homens e mulheres dos 15 aos 64 anos
[7] Instituto de Avaliação Educacional
[8] Trends in International Mathematics and Science Study

científicos. Em 2011, 2015 e 2019, a mesma demográfica não se mostrou capaz de aplicar conhecimentos das Ciências da Vida, Ciências Físicas e Ciências da Terra, nem de manifestar algum tipo de conhecimento sobre o método científico e a sua utilização (Santos & Serrão, 2020).

É perante resultados como estes que a problemática da literacia científica como objetivo educacional adquire uma maior importância, sendo um conceito difuso (Carvalho, 2009), justificando a exploração das diferentes propostas que permitem definir o conceito em causa.

Literacia científica: história e conceções

O conceito de literacia científica, enquanto objeto de reflexão educativa, tem sido alvo de inúmeros debates que não podem ser dissociados da necessidade de criar condições para que os/as cidadãos/cidadãs possam apoiar e compreender projetos de âmbito tecnológico e científico (Carvalho, 2009). Literacia científica tem a sua origem, de acordo com Norris e Phillips (2002), na linha de argumentação que relaciona a importância dos textos e da escrita com o domínio dos empreendimentos científicos, visto que um indivíduo que não saiba ler nem escrever está severamente limitado no seu acesso e aquisição de conhecimento.

Foi na década de 1950, nos Estados Unidos da América, fruto da corrida espacial, que as conceções de "ciência para todos" e literacia científica, no contexto escolar, adquiriram uma crescente visibilidade (Carvalho, 2009). O lançamento do Sputnik-1, o primeiro satélite artificial, por parte da União Soviética, teve repercussões nos EUA, alimentando a ideia de que o progresso científico estaria dependente da compreensão e do apoio público (Waterman, 1960) e a necessidade de investir no ensino de forma a garantir a sua superioridade tecnológica.

A década seguinte foi marcada por duas escolas de pensamento. Perspetivas mais conservadoras do ensino de ciências que defendiam a metodologia tradicional de ensino de ciência, focada na transmissão de leis, factos e princípios (Pella, O'hearn & Gale, 1996) e movimentos que pretendiam democratizar o ensino de ciência, vinculando-o a situações do quotidiano e à reflexão ética do progresso tecnológico. Trata-se de uma perspetiva que está na origem de argumentos que defendem a necessidade de "reduzir o fosso entre os cidadãos e os cientistas, apelando-se a uma maior participação social dos indivíduos" (Costa et al., 2021, p. 198) na discussão das questões científicas e tecnológicas e do seu impacto.

Destas preocupações, nos anos 80, surgem currículos, como por exemplo o projeto "Ciência para Todos" da American Association for the Advancement of Science, que se alicerçavam no triângulo Ciência – Tecnologia – Sociedade, de forma a concretizar, como condição da literacia científica dos/as alunos/as, a relação entre ciência e quotidiano (Chagas, 2000). O crescente volume de informação científica disponibilizada aos/às cidadãos/cidadãs neste período e a preocupação da capacidade de estes/as lidarem com ela, resultou na terceira fase de afirmação da importância de literacia científica (Costa et al., 2021).

Na década de 90, nos EUA, criaram-se os Padrões Nacionais para a Educação em Ciência que deveriam orientar o desenvolvimento curricular, as práticas de ensino, a gestão de recursos, o programa educativo e a formação de professores/as. Pretendia-se, através desses Padrões, identificar critérios que permitissem defender o que todos/as os/as cidadãos/cidadãs, fruto da sua

educação científica escolar, deveriam compreender e ser capazes de fazer (Chagas, 2000). Assim, um indivíduo literato seria aquele que:

> a) é capaz de perguntar, descobrir e responder a aspetos do dia-a-dia que a curiosidade lhe despertou; b) é capaz de descrever, explicar e prever fenómenos naturais; c) interpreta artigos científicos publicados na imprensa e em revistas dedivulgação científica e discute a validade das conclusões aí apresentadas; d) identifica questões científicas que estão subjacentes a decisões nacionais e locais; e) assume posições fundamentadas em princípios científicos e tecnológicos; f) avalia a qualidade de informação científica com base nas fontes utilizadas enas metodologias seguidas; g) propõe, avalia e aplica argumentos fundamentados em factos.

Ainda nesta década, destaca-se a perspetiva do *Biological Sciences Curriculum Study* (1993), a partir da qual se defende que a literacia científica não é um padrão a atingir, mas sim um processo contínuo de aquisição de competências crescentemente complexas em direção a um estádio de desenvolvimento a ser alcançado posteriormente, fora dos contextos escolares.

No início do milénio, a OCDE[9], a partir do PISA[10], indica que o conceito de literacia científica engloba três dimensões: (i) conteúdo científico, referente a grandes ideias e conceitos; (ii) processos científicos, referente às ações usadas na obtenção, interpretação, conceção e uso de evidências e (iii) áreas de aplicação, em que se mobilizam os processos e a compreensão de grandes ideias (OCDE, 2003).

Em síntese, as diferentes propostas assentam em sete dimensões estruturantes: (i) a valorização do conhecimento científico como instrumento de abordagem do mundo; (ii) a compreensão da natureza do conhecimento científico; (iii) a capacidade de utilizar, por um lado, os procedimentos disponibilizados pela atividade científica e, por outro, os conceitos, as teorias e as leis para resolver problemas, tomar decisões e compreender o Universo; (iv) o desenvolvimento de competências relacionadas com o domínio da Ciência e Tecnologia; (v) compreender os vínculos existentes entre a Ciência e a Tecnologia e a sociedade; (vi) refletir sobre a dimensão ética da atividade científica e (vii) promover a educação científica por via da relação a estabelecer com a vida (Costa, Ferreira & Loureiro, 2021).

Paradigmas educativos, modelos de ensino e promoção de literacia científica

Quando se discutem as diferentes conceções de literacia científica, é importante reconhecer que estamos perante perspetivas que se encontram alicerçadas em pressupostos concetuais distintos e com implicações diferentes no trabalho pedagógico.

Partindo deste pressuposto, encontrou-se nos três paradigmas de Trindade e Cosme (2010; 2016) e por Cosme e Trindade (2013) o quadro de análise das dinâmicas educativas em contextos escolares, nomeadamente, a relação entre os/as professores/as, os/as alunos/as e o património cultural dito comum, entendido como o "património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes que foram culturalmente validados e que são considerados necessários à vida de cada um

[9] Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
[10] Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

nas sociedades em que vivemos" (Trindade & Cosme, 2016, p. 1032). No domínio da educação de científica, destaca-se os modelos propostos por Cachapuz, Praia e Jorge (2002) de forma a melhor compreender as particularidades do ensino de ciências.

Paradigma da Instrução, Modelo de Ensino por Transmissão e Literacia Científica

Historicamente, o "paradigma pedagógico da instrução" é o paradigma que define a emergência da Escola como instrumento de educação de massas (Trindade & Cosme, 2010). Trata-se de um paradigma que entende o ato de educar como um ato de formatação (idem), o que se justifica porque os/as alunos/as, sendo vistos/as como seres ignorantes e incompetentes, só poderão deixar de o ser se forem resgatados/as pelos seus/suas professores/as desse estado de menoridade, através de uma atividade curricular e pedagógica marcada pela prescrição do que se deve dizer e fazer (Cosme & Trindade, 2013). Daí a centralidade do/a professor/a neste paradigma.

Tendo em conta o papel domesticador do/a professor/a e a atividade reprodutora dos/as alunos/as, o património culturalmente validado, enquanto obra de especialistas, é inquestionável por parte daqueles/as que não têm saberes ou competências para o fazer (Trindade & Cosme, 2010). Trata-se de uma perspetiva que tende a ignorar o vasto património de estudos que comprovam que as crianças, mesmo antes de entrarem na Escola, já desenvolveram um conjunto de explicações acerca do mundo que conflitua com as explicações produzidas pela ciência.

Esta abordagem propõe um modelo de ensino focalizado na transmissão de leis, factos e princípios que os/as alunos/as deverão ser capazes de reproduzir. No entanto, a menorização dos/as alunos/as é um dos obstáculos mais sérios que se opõe ao desenvolvimento da literacia científica. O outro obstáculo a considerar, de acordo com Cachapuz, Praia e Jorge (2002), é que o "modelo de ensino por transmissão" em Ciências conduz a um trabalho de formação que pressupõe uma visão caricatural e epistemologicamente contraditório do campo das Ciências, dado que não coaduna com a racionalidade e atitudes que caracterizam o trabalho científico.

Paradigma da aprendizagem, modelo de ensino por descoberta e literacia científica

O "paradigma pedagógico da aprendizagem" (Trindade & Cosme, 2010) representa uma corrente educativa que tem a sua origem no «Movimento da Escola Nova, caracterizado pela centralidade atribuída aos/às alunos/as no processo educativo.

Para os/as pedagogos/as do MEN, a educação do passado limitava-se a constranger as crianças ao modo de pensar, agir e viver do/a adulto/a, ignorando as singularidades cognitivas, experienciais, interesses e necessidades dos/as alunos/as. No MEN, a transformação da Escola num espaço mais influente só ocorreria respeitando as singularidades dos/as alunos/as e construindo desafios escolares em conformidade. Desta forma, a Escola deve assumir como seus objetivos educacionais o desenvolvimento cognitivo, interpessoal e socioemocional dos/as alunos/as. Ao garantirem que os/as alunos/as são capazes de "aprender a aprender" ou de utilizar estratégias de resolução de problemas e de processamento de informação, garantiriam as condições para que estes/as pudessem apropriar-se do património culturalmente validado, reduzido a um instrumento ao serviço do desenvolvimento de competências ou até um obstáculo educativo (Cosme & Trindade, 2013)

Desta forma, neste paradigma, cabe ao/à professor/a "compreender o que a criança pensa e como acede às coisas em que acredita, de forma a ajudar os/as alunos/as a entenderem melhor e de forma mais consistente, menos unilateralmente, o mundo que os rodeia (Cosme & Trindade, 2013, p. 40). Em conclusão, parece ser possível afirmar que estamos perante uma tendência, a de abordar os/as alunos/as como seres culturalmente autossuficientes (Cosme & Trindade, 2013), já que o ato educativo consiste, sobretudo, em promover a discussão e colaboração entre os/as alunos/as, de forma a auxiliarem-se na expressão e confronto das suas conceções acerca do mundo.

A abordagem proposta pelo paradigma da aprendizagem concretiza-se, do ponto de vista dos projetos de educação para as Ciências, em função do modelo que Cachapuz, Praia e Jorge (2002) designam por "Modelo de Ensino por Descoberta" (p. 146), o qual se alicerça na crença de que

> os alunos aprendem, por conta própria, qualquer conteúdo científico a partir da observação; de que são os trabalhos experimentais radicados no fenomenológico e no imediato que levam à descoberta de factos «novos» e que é a interpretação, mais ou menos contingente, de tais factos que conduz, de forma natural e espontânea à descoberta de ideias, das mais simples às mais elaboradas.

Como se constata, estamos perante uma perspetiva epistemologicamente vulnerável, como se aprender fosse apenas observar, analisar e discutir fenómenos, utilizando o "método científico". Daí que Cachapuz, Praia e Jorge (2002) defendam que este modelo confere "uma imagem empirista/indutivista do trabalho dos cientistas, conduzindo ao mito do Método Científico, já que, segundo esta ideia, os cientistas para chegarem à verdade caminham de forma mecânica, invariável e linear dos factos para as ideias" (p. 148).

Perante os argumentos propostos, compreende-se que o conceito de literacia científica se circunscreve ao desenvolvimento dos procedimentos heurísticos, como se pudessem prescindir dos quadros teóricos e dos conceitos ou não fossem afetados por estes. A autossuficiência cultural dos/as alunos/as é um fator que não poderá deixar de ser mencionado como uma abordagem que, ao desvalorizar a análise crítica dos conhecimentos ou a construção de argumentos fundamentados, simplifica o desafio que constitui entender a literacia científica como objetivo curricular.

Paradigma da comunicação, modelo de ensino por pesquisa e literacia científica

Para Trindade e Cosme (2010), o eixo nuclear do paradigma da comunicação é a relação dos/as alunos/as com o património cultural. Os/as alunos/as são vistos/as como seres a desafiar a partir do confronto que se estabelece entre eles/as e os objetos de saber, reconhecendo as particularidades de ambos. Neste sentido, o protagonismo dos/as alunos/as surge da obrigação de se confrontarem com outros olhares, formas de pensar e agir sobre o mundo.

Compete ao/à aluno/a atribuir significados às atividades e informações que apropria em função das interações que estabelece com os produtos culturais, com os/as colegas e com os/as professores/as. Neste âmbito, os/as professores/as assumem uma posição estratégica como interlocutores/as qualificados/as, agentes que tomam decisões curriculares, envolvendo os/as alunos/as no processo, contribuem na organização de ambientes de aprendizagem empoderadoras

e asseguram que o processo de avaliação se afirme como um instrumento ao serviço das aprendizagens e da formação dos/as estudantes (Trindade & Cosme, 2010).

Porém, é necessário reconhecer que "o encontro entre um sujeito e um objeto de saber, podendo ser um encontro planeado, está longe de ser um encontro previsível" (Cosme & Trindade, 2013, p. 43). Como referido, não basta reconhecermos as singularidades dos/as alunos/as como também as singularidades dos objetos de saber que necessitam de se apropriar. Como tal, é necessário reconhecer que pode ocorrer um confronto epistemológico entre estas singularidades, designado por "momento pedagógico" (Meirieu, 2002, p. 57). É em Charpak (1996) que, através da noção de "teorias intermediárias" (p. 82), se pode encontrar uma solução para este momento, estabelecendo uma ponte "entre as representações das crianças e os conceitos que mais tarde esta aprenderá" (Henriques, 1998, p. 38). Trata-se de teorias que "aproximam-se do conceito científico, mantendo o vocabulário da criança, sem colocar obstáculos à construção ulterior de um conceito mais preciso" (idem). Neste sentido, a criança é vista como "uma investigadora sob tutela", o que contraria, de imediato, a possibilidade de se afirmar como um sujeito culturalmente autossuficiente.

Em suma, é necessário confrontar as conceções das crianças com "factos e experiências que contrariam a sua visão, mas, simultaneamente, prepará-las para prestarem atenção à evidência, mesmo que, ou sobretudo quando, ela não se ajusta à sua perspectiva dos fenómenos" (Henriques, 1998, p. 28). Nas palavras de Pujol (1994, p. 9):

> O contínuo contraste entre as explicações dos diferentes membros da turma (alunos e professor) entre estes e as diversas fontes de informação (observação directa, experimentação, livros, pesquisa, vídeos) sem perder o referente do problema colocado, facilitam o enriquecimento e a evolução das formas de pensar de cada um dos integrantes do grupo turma.

Porém, a Educação em Ciências não se pode limitar apenas à mudança concetual dos/as alunos/as, relembrando os vários documentos públicos e conceções de literacia científica que enfatizam a necessidade de estabelecer o vínculo entre as aprendizagens que a escola promove e o papel dessas aprendizagens no empoderamento dos/as alunos/as.

Por isso, Cachapuz, Praia e Jorge (2002) propõem o modelo de "perspetiva de ensino por pesquisa" (p. 171), cujos pressupostos assentam na ideia de que a Educação em Ciências não se pode preocupar, apenas, em garantir "a aprendizagem de um corpo de conhecimentos ou de processos de Ciência, mas antes garantir que tais aprendizagens se tornarão úteis e utilizáveis no dia-a-dia" (p. 172).

Tendo em conta este último modelo, já não estamos perante

> uma necessidade de encontrar um meio epistemologicamente adequado para confrontar, questionar ou refutar as ideias erróneas dos alunos, como tipicamente é o caso do EMC[11] (...). Do que se trata agora é de desenvolver actividades mais abertas, valorizando contextos não estritamente académicos, que surgem mais por necessidade de encontrar (re)soluções

[11] Ensino por Mudança Concetual

> para os problemas anteriormente definidos e com que os alunos se debatem (Cachapuz et al., 2002, p. 179).

Em conclusão, o paradigma pedagógico da comunicação e o "ensino por pesquisa" conjugam as dimensões epistemológicas e concetuais inerentes à educação em ciências, com as dimensões da educação em cidadania.

Metodologia

O trabalho de investigação consistiu num estudo de caso múltiplo, singular, comparativo (Stake, 2007) e interpretativo (Merriam, 2002) de quatro projetos educativos no domínio de Educação em Ciências no 1.º CEB.

Selecionou-se projetos que foram desenvolvidos e estivessem explicitamente relacionados com o domínio da Educação em Ciências no 1º CEB. Porém, é necessário esclarecer que estamos perante projetos diferentes quanto aos objetivos, natureza e amplitude. Posto isto, os objetivos da análise consubstanciaram-se em: a) analisar a importância que se atribui à literacia científica como objetivo curricular e pedagógico; b) identificar as conceções de literacia científica que fundamentam as atividades; c) analisar as (in)congruências manifestadas entre os fundamentos e as atividades; d) confrontar os resultados da análise com o quadro teórico construído.

O primeiro projeto analisado foi desenvolvido pela Associação de Docentes «Ensinar é Investigar» e a análise foi produzida a partir das obras: «Um itinerário pedagógico: Ensinar é Investigar - Vol. I: Da criança ao aluno» (Leitão et al., 1993) e «Um itinerário pedagógico: Ensinar é Investigar - Vol. II: Eu e os Outros» (Leitão et al., 1993). Este projeto, apesar de restrito do ponto de vista do número de participantes[12], caracteriza-se como um projeto curricularmente mais amplo, englobando todas as áreas que integram o plano de estudos do 1º CEB.

O segundo projeto foi o «Ensino Experimental e Reflexivo de Ciências» e encontra-se em duas obras: «Renovar as práticas no 1º CEB pela via das Ciências da Natureza» (Sá, 2002) e «Crianças aprendem a Pensar Ciências: Uma abordagem interdisciplinar» (Sá & Varela, 2004). Este projeto foi selecionado por ser um projeto diretamente relacionado com a Educação em Ciências e da autoria de um especialista reconhecido na área, Joaquim Sá, garantindo a credibilidade científica e pedagógica e um vínculo à realidade educativa portuguesa.

O terceiro projeto, «Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciência (PFEEC)», desenvolveu-se entre 2006 e 2010 em escolas do 1.º CEB (Despacho 2143/2017, de 9 de fevereiro e Despacho 701/2009, de 9 de janeiro) e foi coordenado pela Prof.ª Isabel Martins, estando os guiões deste projeto disponíveis no website da Direção-Geral da Educação (DGE). Este projeto teve uma importância nacional inédita do ponto de vista da formação de professores/as e da subsequente intervenção que estes/as protagonizaram nas respetivas salas de aula, caracterizando-se por ser um projeto explicitamente relacionado com o domínio da Educação em Ciências.

[12] Os participantes deste projeto foram sócios da Associação de Docentes "Ensinar é Investigar".

O quarto projeto foi a Academi@ STEM Mangualde, desenvolvido no município de Mangualde já na presente década e foi analisado a partir das obras que o mesmo grupo publicou: "Academi@ STEM Mangualde: Atividades Letivas Interdisciplinares do Pré-Escolar ao 3º Ciclo" (Ribeiro et al., 2021) e "Academi@ STEM Mangualde: Modelo Inovador para a Promoção do Sucesso Escolar a Nível Local" (Ribeiro et al., 2021). Este projeto foi escolhido devido à crescente importância de projetos semelnhates no panorama educativo (inter)nacional devido à relação entre os projetos STEM (ou STEAM) e literacia científica. Neste caso, pretendia-se aceder a uma iniciativa recente que tenha sido implementada em escolas.

No que toca ao fundamento teórico, pretendeu-se cinco macrocategorias de análise: (i) «Posicionamento Epistemológico»; (ii) «Objetivos»; (iii) «Conceção de Professor», «Conceção do Aluno» (iv) e (v) «Avaliação». No entanto, ao longo do processo tornou-se evidente que os projetos não poderiam ser analisados em função de categorias comuns. Posto isto, produziu-se instrumentos de análise para cada um dos projetos, garantindo que as suas particularidades eram tidas em conta.

Quanto à análise das propostas das atividades dos projetos, criou-se uma taxonomia de atividades (Atividade laboratorial; Atividade experimental; Trabalho prático investigativo; Atividade exploratória) para as categorizar e constatar.

Resultados e Discussão

Neste artigo pretendia-se discutir a possibilidade de promover literacia científica enquanto objetivo educacional que visava responder às exigências e desafios dos tempos atuais. A análise dos projetos «Ensinar é Investigar», «Academi@ STEM Mangualde», «Programa de Formação em Ensino Experimental de Ciências» e «Projeto Ensino Experimental: Aprender a Pensar» comprovam essa possibilidade, pesando três equívocos.

O primeiro desses equívocos é a desvalorização da reflexão epistemológica enquanto dimensão da reflexão curricular e pedagógica. Os projetos «Ensinar é Investigar» e «Academi@ STEM Mangualde» perfilham a ideia nuclear de que é o protagonismo e a atividade dos/as alunos/as garantirão uma Escola promotora de aprendizagens mais significativas. A nosso ver, o protagonismo do/a aluno/a é uma condição necessária, mas não suficiente. É necessário refletir sobre os termos das atividades que conduzem à afirmação desse protagonismo, nomeadamente a relação entre os/as alunos/as e o património de saberes culturalmente validado.

O «Programa de Formação em Ensino Experimental de Ciências» é um projeto mais esclarecido epistemologicamente que o «Projeto Ensino Experimental: Aprender a Pensar». Isto deve-se ao facto de as atividades propostas nesse projeto serem atividades mais abertas à vida quotidiana e capazes de suscitar outros tipos de desafios que transcendem os contextos estritamente académicos (Cachapuz et al., 2001) ou laboratoriais. Trata-se de uma hipótese baseada no pressuposto de que a reflexão epistemológica permite um/a docente compreender quais os desafios concetuais e heurísticos que podem ser propostos aos/às alunos/as, estabelecendo as condições necessárias para gerir o diálogo entre as conceções alternativas e os quadros teóricos validados. Para tal, um/a docente tem de estar ciente da génese e do desenvolvimento do conhecimento científico, bem como das vicissitudes. Assim, para que um projeto educacional se afirme como um projeto interessado no desenvolvimento da literacia científica é necessário que os/as docentes se

preocupem, igualmente, com: (i) a transformação das conceções prévias dos/as alunos/as; (ii) a apropriação de informação pertinente; (iii) o desenvolvimento de competências que afetem o seu modo de agir e de pensar sobre o mundo.

Outro equívoco é a contribuição da interdisciplinaridade no desenvolvimento da literacia científica. Tal articulação constitui-se como uma condição necessária para o concretizar, refletindo o próprio processo científico, desde que não seja confundido com justaposição disciplinar.

Como tal, o desenvolvimento da literacia científica dos/as alunos/as não é um objetivo curricular e pedagógico que apenas diga respeito ao campo da Educação em Ciências. Desenvolvimento de literacia científica depende da possibilidade de nas nossas escolas se desenvolver um conjunto mais amplo de competências que capacitem os/as alunos/as a pensar, cooperar, refletir criticamente, argumentar e agir de forma fundamentada, exigente e credível.

Referências bibliográficas

American Association for the Advancement of Science. (1989). *Science for all American*. AAAS http://www.project2061.org/publications/sfaa/default.html

Benavente, Ana, Rosa, Alexandre, Costa, António Firmino, & Ávila, Patrícia (1996). *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Fundação Calouste Gulbenkian; Conselho Nacional de Educação.

Biological Sciences Curriculum Study. (1993). *Developing biological literacy: A guide to developing secondary and post-secondary biology curricula*. Kendall; Hunt.

Cachapuz, António, Praia, João, & Jorge, Manuela (2002). *Ciência, educação em ciência e ensino das ciências*. Ministério da Educação.

Carvalho, Graça (2009). Literacia científica: Conceitos e dimensões. In Fernando Azevedo & Maria Sardinha (Orgs), *Modelos e práticas em literacia* (pp. 179-194). Lidel.

Chagas, Isabel (2000). Literacia científica: O grande desafio para a escola. In *Actas do 1º encontro nacional de investigação e formação, globalização e desenvolvimento profissional do professor*. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Charpak, Georges (1996). *La main à la pâte*. Flammarion.

Cosme, Ariana, & Trindade, Rui (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspetivas, questões, desafios e respostas*. Mais Leituras.

Costa, Manuel, Ferreira, Maria Eduarda, & Loureiro, Manuel Joaquim (2021). Scientific literacy: The conceptual framework prevailing over the first decade of the twenty-first century. *Revista Colombiana de Educación*, *81*, 195-228. https://doi.org/10.17227/rce.num81-10293

Henriques, Manuel (1998). *Concepções de professores sobre o ensino das "Grandezas e Medidas" no 1º ciclo do ensino básico: Contributo para o conhecimento do pensamento profissional dos professores do 1º ciclo em Portugal*. Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

Leitão, Maria da Luz, Pires, Isabel Valente, Palhais, Florbela, & Gallino, Maria João (1993). *Da criança ao aluno: Um itinerário pedagógico. Vol. 1 - Projecto ensinar é investigar*. Instituto de Inovação Educacional.

Leitão, Maria da Luz, Pires, Isabel Valente, Palhais, Florbela, & Gallino, Maria João (1994). *Um itinerário pedagógico: Ensinar é Investigar. Vol. II - Eu e os Outros*. Instituto de Inovação Educacional.

Martins, Isabel, Veiga, Maria Luísa, Teixeira, Filomena, Vieira, Celina, Vieira, Rui, Rodrigues, Ana, & Couceiro, Fernanda (2007a). *Educação em ciências e ensino experimental: Formação de professores*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. http://www.dge.mec.pt/guioes-didaticos-eb

Martins, Isabel, Veiga, Maria Luísa, Teixeira, Filomena, Vieira, Celina, Vieira, Rui, Rodrigues, Ana, & Couceiro, Fernanda (2007b). *Flutuação de líquidos*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. http://www.dge.mec.pt/guioes-didaticos-eb

Martins, Isabel, Veiga, Maria Luísa, Teixeira, Filomena, Vieira, Celina, Vieira, Rui, Rodrigues, Ana, & Couceiro, Fernanda (2007c). *Explorando plantas: Sementes, germinação e crescimento*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. http://www.dge.mec.pt/guioes-didaticos-eb

Martins, Isabel, Veiga, Maria Luísa, Teixeira, Filomena, Vieira, Celina, Vieira, Rui, Rodrigues, Ana, & Couceiro, Fernanda (2007d). *A luz… sombras e imagens*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. http://www.dge.mec.pt/guioes-didaticos-eb

Martins, Isabel, Veiga, Maria Luísa, Teixeira, Filomena, Vieira, Celina, Vieira, Rui, Rodrigues, Ana, & Couceiro, Fernanda (2008). *A electricidade: Lâmpadas, pilhas e circuitos*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular http://www.dge.mec.pt/guioes-didaticos-eb

Martins, Isabel, Veiga, Maria Luísa, Teixeira, Filomena, Vieira, Celina, Vieira, Rui, Rodrigues, Ana, Couceiro, Fernanda, & Sá, Patrícia (2010). *Sustentabilidade na Terra*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. http://www.dge.mec.pt/guioes-didaticos-eb

Martins, Isabel, Veiga, Maria Luísa, Teixeira, Filomena, Vieira, Celina, Vieira, Rui, Rodrigues, Ana, Couceiro, Fernanda, & Sá, Patrícia (2012). *Educação em ciências e ensino experimental: Formação de professores*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. http://www.dge.mec.pt/guioes-didaticos-eb

Meirieu, Philippe (2002). *A pedagogia: Entre o dizer e o fazer*. Artmed.

Merriam, Sharam (2002). *Qualitive research and case study applications in education*. Jossey-Bass.

Norris, Stephen, & Phillips, Linda (2002). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, *87*, 224-240. https://doi.org/10.1002/sce.10066

OCDE. (2003). *The PISA 2003. Assessment framework: Mathematics, reading, science, problem solving, knowledge and skills*. OECD.

Pella, Milton, O'hearn, George, & Gale, Calvin (1966). Referents to scientific literacy. *Journal of Research in Science Teaching*, *4*, 199–208. https://doi.org/10.1002/tea.3660040317

Pujol, Rosa (1994). Los trabajos prácticos en la educación infantil y en la educación primaria. *Alambique-Didáctica de las Ciencias Experimentales*, *2*, 6-14.

Ribeiro, Fábio Fonseca, Fernandes, João Pedro Soares, Figueiredo, Luísa Pinto, Fátima, Loureiro, Paula, Ligeiro, Cristina, Monteiro, Filomena, & Fernandes, Ângelo (2021a). *Academi@ STEM Mangualde: Modelo inovador para a promoção do sucesso escolar a nível local*. Câmara Municipal de Mangualde.

Ribeiro, Fábio Fonseca, Fernandes, João Pedro Soares, Figueiredo, Luísa Pinto, Fátima, Loureiro, Paula, Ligeiro, Cristina, Monteiro, Filomena, & Fernandes, Ângelo (2021b). *Academi@ STEM Mangualde: Atividades letivas interdisciplinares do pré-escolar ao 3ºciclo*. Município de Mangualde.

Sá, Joaquim (2002). *Renovar as práticas no 1º ciclo por via das Ciências da Natureza*. Porto Editora.

Sá, Joaquim, & Varela, Paulo (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências: Uma abordagem interdisciplinar*. Porto Editora.

Santos, Luís, & Serrão, Anabela (2020). *TIMSS 2019 - Resultados a Matemática e Ciências, 4º ano* (Vol. 1). IAVE.

Santos, Luís, & Serrão, Anabela (2020). *TIMSS 2019 - Resultados a Matemática e Ciências, 8º ano* (Vol. 2). IAVE.

Sousa, Helder Diniz (2017). *Relatório nacional 2010-2016: Exames finais nacionais - Ensino Secundário*. IAVE.

Sousa, Maria (2012). *Ensino experimental das ciências e literacia científica dos alunos: Um estudo no 1º ciclo do ensino básico*. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.

Stake, Robert (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Trindade, Rui, & Cosme, Ariana (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão.

Trindade, Rui, & Cosme, Ariana (2016). Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobres os fundamentos das opções pedagógicas perspetivadas a partir do ato de ensinar. *Revista Diálogo Educacional*, *16*(5), 1031-1051. https://doi.org/10.7213/1981-416X.16.050.AO01

Trindade, Rui, & Cosme, Ariana (2019). *Cidadania e desenvolvimento: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.

Waterman, Alan (1960). National science foundation: A ten-year résumé. *Science*, *131*(3410), 1341-1354. https://doi.org/10.1126/science.131.3410.1341

A disciplina de "Sonhar a Escola": Uma resposta pedagógica inovadora para os desafios na educação

Fátima Gomes
Universidade de Aveiro, Agrupamento de Escolas de Santa Cruz da Trapa

Ana Maria Cabral
Agrupamento de Escolas de Santa Cruz da Trapa

Dário Filipe Gomes
Universidade de Vigo, Agrupamento de Escolas de Santa Cruz da Trapa
Email: dariogomes@aesct.pt

Resumo

Cientes do contexto atual desafiante em que vivemos, marcado pela diversidade e pelas constantes mudanças sociais, científicas e tecnológicas, salienta-se a importância da transformação da escola com vista à promoção de uma educação inclusiva, inovadora e de qualidade, impulsionadora de melhores aprendizagens para todos e do desenvolvimento concomitante de um perfil de competências ajustado às exigências da sociedade atual e ao exercício de uma cidadania ativa e participativa ao longo da vida.

Em linha com as orientações internacionais e nacionais, têm sido fornecidas às escolas diretrizes e outorgada autonomia, para que encontrem respostas propendendo a um desenvolvimento do currículo consentâneo com as suas necessidades e contextos. Nesse sentido, têm surgido, em muitas escolas do país, formas criativas e eficazes de inovação pedagógica, merecedoras de destaque.

O presente artigo visa, por um lado, analisar de forma reflexiva e abrangente a complexidade dos desafios lançados à educação e, por outro, apresentar a disciplina de "Sonhar a Escola", criada como oferta complementar, no 3.º Ciclo do Ensino Básico, num agrupamento de escolas da região centro, enquanto resposta inovadora e interventiva face aos desafios da sociedade contemporânea.

Esta opção curricular, enquadrada no âmbito do Projeto INCLUD-ED, é fomentadora de uma educação de qualidade, na medida em que incrementa não só os resultados, mas também promove múltiplas competências nos alunos, respondendo ao que se intenta de uma Comunidade de Aprendizagem.

Pretende-se, acima de tudo, contextualizar as teorias na prática, partilhando experiências que contribuam para a transformação do ensino e para mudanças na educação.

Palavras-chave: *inovação pedagógica; educação inclusiva; qualidade em educação; comunidades de aprendizagem; "Sonhar a Escola"*

Resumen

Conscientes del desafiante contexto actual en el que vivimos, marcado por la diversidad y los constantes cambios sociales, científicos y tecnológicos, hay que subrayar la importancia de transformar la escuela con miras a promover una educación inclusiva, innovadora y de calidad, providenciando mejores aprendizajes para todos y el concomitante desarrollo de un perfil más competente y ajustado a las demandas de la sociedad actual y al ejercicio de una ciudadanía activa y participativa a lo largo de la vida.

De acuerdo con las directrices internacionales y nacionales, se han dado a las escuelas instrucciones y se les ha otorgado autonomía, para que puedan encontrar respuestas encaminadas para desarrollar el currículo de acuerdo con sus necesidades y contextos. En este sentido, han surgido formas creativas y efectivas de innovación pedagógica en muchas escuelas de todo el país y que merecen ser destacadas.

*Este artículo tiene como objetivo, por un lado, analizar de manera reflexiva e integral la complejidad de los desafíos que plantea la educación y, por el otro, presentar la asignatura "*Sonhar a Escola*" (Soñar la Escuela), creada como oferta complementaria, para la enseñanza durante la Educación Secundaria Obligatoria, en un conjunto de institutos de la región central, como respuesta innovadora e intervencionista a los desafíos de la sociedad contemporánea.*

Esta opción curricular, en el ámbito del Proyecto INCLUD-ED, fomenta una educación de calidad, ya que no sólo incrementa los resultados, sino que también promueve múltiples habilidades en los estudiantes, respondiendo al objetivo de una Comunidad de Aprendizaje.

El objetivo, sobre todo, es contextualizar las teorías en la práctica, compartiendo experiencias que contribuyan a la transformación de la enseñanza y a cambios en la educación.

Palabras clave: *innovación pedagógica; educación inclusiva; calidad en la educación; comunidades de aprendizaje; "Sonhar a Escola" (Soñar la Escuela)*

Introdução

Enfrentamos uma realidade complexa e desafiante para o futuro dos cidadãos e da sociedade em geral. A globalização, a crescente mobilidade das pessoas e da informação, os avanços científicos e tecnológicos impulsionados pelo digital constituem, como referem Alarcão e Canha (2013), "marcas indeléveis da contemporaneidade" (p. 50) e remodelam constantemente a sociedade. Estas transformações, embora contribuam para o crescimento social, cultural e económico das populações, também acarretam desafios que implicam forçosamente o desenvolvimento de novas competências.

Não obstante a velocidade vertiginosa em que se operam essas transformações, realça-se ainda a sua imprevisibilidade, sendo necessário que os cidadãos sejam capazes de aprender ao longo da vida, de lidar com a incerteza e com o risco, adotando uma atitude crítica e pensamentos mais

criativos e inovadores, que permitam a tomada de decisões responsáveis, bem como a resolução de problemas futuros (Alarcão, 2001; Cardoso, 2003).

Novas formas de trabalhar imperam, baseadas na colaboração e comunicação, como forma de conjugar esforços e facilitar a construção das respostas e iniciativas conjuntas (Alarcão & Canha, 2013).

Com os avanços tecnológicos e digitais, capacidades relacionadas com o uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) são consideradas fundamentais, atendendo ao reconhecimento do poder atribuído a quem é detentor da informação (Alarcão, 2001). No entanto, Cardoso (2003) alerta para a relevância do sentido crítico e da ética, no uso e rentabilização dessas capacidades.

Perante a globalização e a circulação livre das pessoas, surge uma grande diversidade pessoal, social, cultural, linguística e científica, exigindo novas abordagens baseadas na cidadania, destacando-se a inclusão, a solidariedade, mas também a responsabilidade social e ambiental (Cardoso, 2003).

Perante estas tendências globais, temas como sustentabilidade, inclusão, cidadania, qualidade e inovação são centrais no debate atual. E quando, ainda hoje, assistimos a situações de instabilidade causadas por violência, guerras, pobreza, desigualdades, ameaças ambientais ou, ainda nas escolas, a fenómenos de exclusão, indisciplina, insucesso e abandono escolar, intensificam-se estes desafios.

Organismos mundiais e europeus são desafiados a refletir e a propor estratégias para alcançar um mundo melhor, um desenvolvimento humano sustentável e uma compreensão mútua entre povos (Delors et al., 1996).

Nesse contexto, verificamos que a atualidade está marcada por profundas transformações, por vezes, contraditórias que afetam, positivamente, mas também negativamente, a vida das populações, sendo urgente o desenvolvimento de novas competências, entendidas como “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (PASEO, 2017, p. 19), fundamentais para, no futuro, promover um desenvolvimento sustentável e uma melhor qualidade de vida (Alarcão, 2001).

Desafios na Educação

A educação não pode ficar à margem dessas transformações, cabendo-lhe um papel fundamental na construção de um mundo melhor, uma vez que: “o futuro do planeta, em termos sociais e ambientais, depende da educação dos cidadãos com competências e valores, não só para compreender o mundo que os rodeia, mas também para procurar soluções que contribuam para nos colocar no caminho de um desenvolvimento sustentável e inclusivo” (ENEC, 2017, p. 7).

As escolas devem cumprir a sua missão, acompanhando os tempos, e assumir de forma consciente a sua responsabilidade na formação e preparação das crianças e jovens para o futuro (Alarcão, 2001).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) reforça o impacto da educação na forma como as populações poderão encarar e construir o seu futuro, ao afirmar que "in the face of an increasingly volatile, uncertain, complex and ambiguous world, education can make the difference as to whether people embrace the challenges they are confronted with or whether they are defeated by them" (OECD, 2018, p. 4).

Lembrando os quatro pilares da educação para o séc. XXI propostos pela UNESCO, a escola tem de ser o espaço para aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. Estes pilares devem orientar as escolas na promoção de ações inovadoras que visem o desenvolvimento integral da pessoa (Delors et al., 1996). Cardoso (2003) esclarece que, para promover o "aprender a aprender", é importante despertar nos alunos o gosto pela aprendizagem, valorizar a curiosidade, a autonomia e correlacionar a teoria com a vida. O aluno deve ainda "aprender a fazer", em situações de trabalho em equipa. O terceiro pilar apela a "aprender a conviver", para a resolução pacífica de divergências com base na tolerância e na cooperação. O "aprender a ser" relaciona-se com o desenvolvimento integral do sujeito, capacitando-o para formar os seus próprios pensamentos e agir da melhor forma ao longo da vida. Com a valorização destes pilares, a educação que, outrora, se cingia apenas aos conhecimentos, passa a abranger outras dimensões: relacionais, emocionais e éticas.

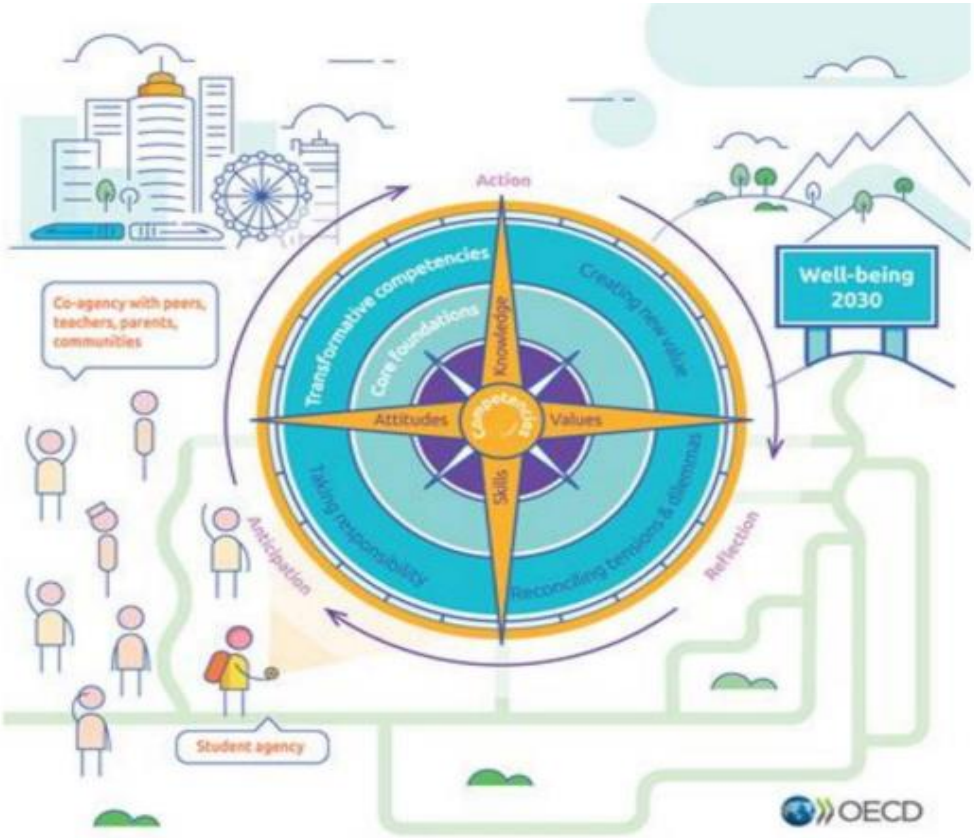
Perante os desafios do mundo, a Organização das Nações Unidas (ONU) apresentou a resolução "*Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*"[1] constituída por dezassete objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS), destacando-se o quarto, relacionado com a promoção de uma educação de qualidade, garantindo que todos tenham acesso livre, equitativo e de qualidade, com aprendizagens relevantes e eficazes (ONU, 2015).

A OCDE, em 2015, propôs-se a ajudar os países a descobrir como preparar os estudantes para um futuro incerto. Lançou o projeto "Education 2030: The future of education and skills"[2], abrindo um debate global sobre a educação, para responder a estas duas questões: "i) Que conhecimentos, competências, atitudes e valores necessitarão os estudantes de hoje para prosperar e moldar o seu mundo? ii) Como podem os sistemas instrucionais desenvolver estes conhecimentos, competências, atitudes e valores de forma eficaz?" (OECD, 2018, p. 2)

Em 2019, como primeiro produto, foi apresentado o referencial "*OECD Learning Compass 2030*" (OECD, 2019a), com orientações para a aprendizagem, usando a bússola, ilustrada na Figura 1, como metáfora para realçar a necessidade de se "aprender a navegar" por este mundo incerto, para que os alunos desenvolvam o seu potencial com sentido e responsabilidade e contribuam para o seu bem-estar, das suas comunidades e do planeta.

Figura 1

OECD Learning Compass 2030

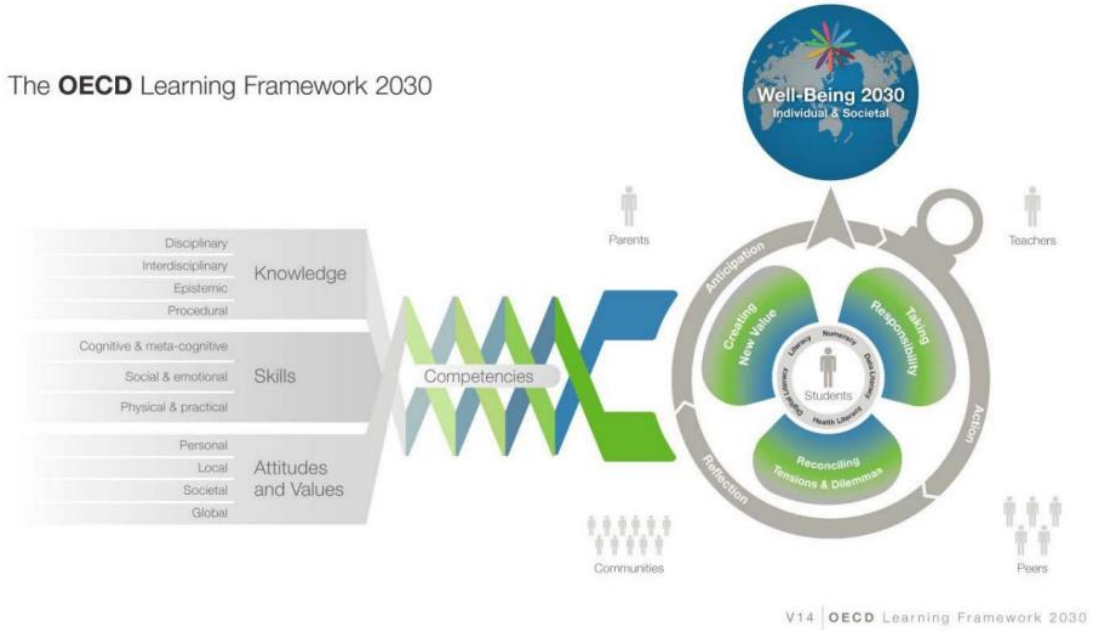


Fonte: OECD (2019, p. 6).

Para que os alunos “naveguem” por si próprios, de acordo com o seu propósito e para a realização do seu potencial, deverão interagir com os outros, necessitando de “*core foundations*”: a literacia e a numeracia, a literacia digital e de dados, a saúde física e mental e as competências socioemocionais. Recomenda-se o desenvolvimento de competências, enquanto conjunto holístico integrado de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, como ilustra a Figura 2.

Figura 2

Competências (in Quadro de Aprendizagem da OCDE para 2030)



Fonte: OECD (2018, p. 4)

Por conhecimentos, entende-se o conhecimento disciplinar e interdisciplinar, mas também o epistémico (compreensão especializada das disciplinas) e ainda o processual (compreensão dos processos para atingir um fim).

Nas capacidades, incluem-se as cognitivas e as metacognitivas (pensamento crítico e criativo, a capacidade de aprender a aprender e a autorregulação); as capacidades sociais e emocionais (a empatia, a autoeficácia, a responsabilidade e a colaboração), bem como as capacidades práticas e físicas, incluindo o uso das TIC.

Como atitudes e valores, incluem-se os pessoais, sociais e humanos, salientando-se a dignidade humana, o respeito, a igualdade, a justiça, a responsabilidade, o pensamento global, a diversidade cultural, a liberdade, a tolerância e a democracia (OECD, 2018; OECD, 2019a; CNE, 2023).

O referencial "*OECD Learning Compass 2030*" também realça a importância de três competências transformadoras necessárias para mudar a sociedade atual e construir o futuro, nomeadamente a criação de valor acrescentado, a reconciliação entre tensões e dilemas, e a assunção de responsabilidades (OECD, 2018; OECD, 2019a; OECD, 2019b; CNE, 2023).

Assistimos assim a uma mudança paradigmática, que nos convoca a todos.

Em Portugal, em consonância com as preocupações e orientações de organizações internacionais, têm sido apresentados documentos norteadores do ensino/aprendizagem/avaliação, focados na promoção de uma educação de qualidade e inclusiva. Destacam-se: o Perfil à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017), a Autonomia e Flexibilidade Curricular (Despacho n.º

5908/2017), as Aprendizagens Essenciais (AE), a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC, 2017), os Decretos-leis n.º 55/2018 e n.º 54/2018, de 6 de julho, o Programa de Digitalização para as Escolas contemplado no Plano de Ação para a Transição Digital, o Projeto MAIA - Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica, o Plano de Recuperação das Aprendizagens (Plano 23/24 Escola+), entre outros. Estes normativos fornecem às escolas orientações curriculares e pedagógicas. Permitem uma gestão flexível, a nível curricular, organizacional e pedagógico, em função dos contextos e das necessidades dos alunos e comunidades, de modo a garantir que todos desenvolvam as competências necessárias.

Apesar do consenso sobre o direito de todos a uma educação de qualidade, algumas crianças ainda enfrentam barreiras que condicionam a sua aprendizagem. Embora se observem avanços na igualdade de acesso à escola, Azevedo (2021) alerta para a persistência de "formas silenciosas de exclusão escolar, que contribuem para uma degradação da qualidade da educação e para a persistência das desigualdades escolares em Portugal" (p. 6).

E, de acordo com o relatório da OCDE "*Review of inclusive education in Portugal*" (2022), não obstante avanços na promoção de uma educação inclusiva, ainda persistem constrangimentos no sucesso e bem-estar dos alunos provenientes de meios desfavorecidos, de comunidades ciganas e em alunos migrantes.

Portanto, as escolas devem rentabilizar e valorizar os seus recursos e continuar a trabalhar para o sucesso e bem-estar dos seus alunos e comunidades, proporcionando condições para desenvolverem o seu potencial, o que requer um forte comprometimento docente, cujas conceções pedagógicas devem primar pela autonomia e inovação.

A inovação pedagógica para uma educação de qualidade na sociedade contemporânea

Retomando a Agenda 2030 "Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development", destaca-se a promoção da educação de qualidade como um dos ODS, que visa uma educação inclusiva e equitativa, promotora de aprendizagem ao longo da vida para todos, contribuindo para o desenvolvimento sustentável (ONU, 2015).

A noção de "qualidade" em educação é "indissociável do modo como as próprias sociedades, ou setores dentro destas, definem as finalidades da ação educativa" (Gonçalves et al. 2021, p. 5).

Nesta perspetiva, a UNESCO (2021) com o relatório "Reimagining our futures together: A new social contract for education" vem reforçar a importância de atribuir à educação um sentido social, para se garantir uma educação de qualidade para todos e concretizar o seu potencial transformador na construção de futuros coletivos sustentáveis. Assim, a qualidade em educação passa necessariamente por essa visão social transformadora da educação que deve integrar um conjunto de vertentes interligadas, tais como, uma educação para aprendizagem ao longo da vida, para a sustentabilidade, digital e inclusiva (CNE, 2023).

Para isso, as escolas e os seus professores devem dinamizar iniciativas pedagógicas inovadoras, articuladas com as políticas educativas de referência e com o Projeto Educativo (PE) da própria escola ou contextos extraescolares, favorecendo a criação de redes de colaboração (CNE, 2023). A

inovação pedagógica não é um fim em si mesma, é, antes, “um processo fundamentado, situado e intencional de conceção, desenvolvimento e avaliação de mudanças nas práticas educativas, focando-as nos educandos e na aprendizagem, e orientando-as para a construção de uma educação e de uma sociedade (cada vez mais) humanistas e democráticas” (CNE, 2023, p. 1).

Focadas nos alunos e na aprendizagem, as iniciativas inovadoras têm implicações na conceção, bem como na gestão do currículo e nas abordagens pedagógicas. Ao possibilitar uma gestão flexível do currículo, permitem a adequação à diversidade dos alunos, a inter e transdisciplinaridade e a relação entre a escola e a vida, por forma a que a aprendizagem tenha sentido e seja significativa. Por outro lado, a inovação pedagógica deve garantir o desenvolvimento integrado de competências.

As abordagens pedagógicas, promotoras de ambientes de aprendizagem inclusivos, valorizam a diversidade e dão “voz” aos alunos, investindo-se no desenvolvimento das competências pessoais, sociais e de aprender a aprender. Uma nova organização do espaço, físico ou virtual, pode ser rentabilizada para facilitar o diálogo e a participação. Para além disso, a avaliação também surge como uma área de mudança, contemplando a avaliação *da*, *para* e *como* aprendizagem, com um propósito formativo que apoie a regulação e a melhoria dos processos e resultados, por forma a tornar a avaliação mais coerente, transparente e equitativa (CNE, 2023).

Para aumentar a qualidade das abordagens pedagógicas, é importante recolher e analisar informação para melhorar os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, possibilitar a participação dos educandos, mas também de outros agentes educativos, como pais ou outros membros da comunidade, nas reflexões sobre esses processos.

As iniciativas de inovação pedagógica constituem oportunidades para problematizar e repensar os contextos, sendo fundamental que as escolas se transformem em organizações aprendentes, lugares de reflexão e de intervenção críticas. O professor e a escola surgem assim como atores reflexivos, que analisam as práticas educativas, remetendo-nos para o ponto seguinte deste artigo.

Escola reflexiva e escola como comunidade de aprendizagem

Segundo Alarcão e Canha (2013), o conceito de escola reflexiva reporta-se a escolas que crescem com o desenvolvimento dos seus profissionais. Uma escola reflexiva adota um processo estratégico que assenta na observação da sua realidade, na identificação de problemas, na planificação e na implementação de intervenções, estabelecendo um ciclo contínuo reflexivo. Este processo será mais eficaz se for realizado em colaboração. Assim, a escola deve organizar a sua missão com base nas necessidades das comunidades onde se insere, constituindo-se como um elemento dinâmico da sociedade. O PE deve ser pensado e conduzido pelas pessoas que fazem parte da escola e da comunidade. Nesse sentido, as escolas poderão ser consideradas comunidades.

As comunidades existem quando as pessoas se unem em torno de interesses comuns, compartilham oportunidades de participação, satisfazem as suas expectativas pessoais e coletivas e desenvolvem atitudes e interações através de um sentimento de pertença e de reconhecimento mútuo. Nesta medida, aproxima-se do conceito de colaboração, que aparece como ferramenta de mudança para colocar em prática ações que convidam à participação de diferentes atores, para além dos professores. Mas, para haver comunidade não basta um grupo de pessoas que interagem,

"para haver comunidade, é necessário haver um percurso de experiência alargado no tempo, uma história construída em conjunto que consolida a pertença e a confiança mútua e que permite antever um futuro de continuidade" (Alarcão & Canha, 2013, p. 58).

Impõem-se novas formas de diálogo entre a escola e a comunidade. Segundo o professor Roberto Carneiro (in Cardoso, 2003), o futuro da educação nas escolas passará por pessoas em comunidade. São as pessoas e as comunidades fortes que podem buscar a coesão, o que nos remete para as "Comunidades de Aprendizagem" (CA) no âmbito do projeto INCLUD-ED, com base no qual o Agrupamento de Escolas de Santa Cruz da Trapa (AESCT) do concelho de São Pedro do Sul, no distrito de Viseu, desenhou a disciplina de "Sonhar a Escola".

Uma resposta pedagógica inovadora: a disciplina de "Sonhar a Escola" no AESCT

Numa tentativa de contextualizar todas as reflexões tecidas anteriormente em relação à realidade quotidiana e de dar um sentido prático às teorias veiculadas, apresenta-se, de seguida, a disciplina de "Sonhar a Escola", criada como oferta complementar no 3.º Ciclo do Ensino Básico, no AESCT, considerada como um exemplo de inovação pedagógica ao procurar responder, de forma interventiva, aos desafios da sociedade contemporânea, impondo-se, contudo, apresentar, antes, o percurso até à sua génese.

A transformação das escolas em CA é uma proposta desenvolvida pelo projeto INCLUD-ED, coordenado pela *Community of Research on Excellence for All* (CREA), cujo fundador é Ramón Flecha, da Universidade de Barcelona em Espanha, pretendendo a promoção do sucesso educativo.

Este projeto, fundamentado em evidências científicas, propõe uma mudança de paradigma nas escolas, defendendo o direito de todos a oportunidades iguais para melhorar as suas aprendizagens. As CA visam a transformação social e educacional, alinhando-se com as teorias científicas internacionais que enfatizam as interações e a participação da comunidade (professores, assistentes operacionais, membros da localidade, familiares, amigos, vizinhos e voluntários) como fatores-chave para a aprendizagem na sociedade contemporânea.

O foco desta transformação assenta numa perspetiva dialógica da aprendizagem, baseada nos sete princípios elencados na Figura 3, através dos quais todos participam e interagem num diálogo igualitário, fomentando relações mais solidárias, respeitando a inteligência cultural de cada um e criando sentido para a aprendizagem.

As CA pressupõem a implementação de seis Ações Educativas de Sucesso (AES), reconhecidas como formas eficazes de superar as desigualdades sociais e educacionais: i) os grupos interativos; ii) as tertúlias literárias dialógicas (TLD); iii) a formação dialógica de professores (construção de conhecimento coletivo em torno das teorias educativas e da investigação científica); iv) a formação de familiares; v) o modelo dialógico de prevenção de conflitos (modelo disciplinar mediado através do diálogo e participação de toda a comunidade) e vi) a participação educativa da comunidade (Comunidades de Aprendizagem em Portugal, 2023; portal do AESCT).

Figura 3

Uma Escola Comunidade de Aprendizagem

Fonte: Comunidades de Aprendizagem em Portugal (2023)

As CA buscam a transformação da cultura escolar tradicional, promovendo uma colaboração estreita entre as escolas e as comunidades, para superar o insucesso escolar e melhorar as aprendizagens, fortalecer a coesão social e promover a convivência social entre todos os envolvidos (CREA, 2023).

Conjugando-se com os objetivos do PE e do Projeto de Território de Intervenção Prioritária (TEIP), que visam precisamente promover o sucesso educativo para todos, contemplando numa abordagem *Whole-school-approach* os alunos em risco, mas também aproximar e favorecer a comunicação entre escola, família e comunidade, o AESCT, no ano de 2020, passou a integrar a rede de escolas do Projeto INCLUD-ED espalhada pelo mundo.

Abraçou as várias AES, entre as quais se destacam, neste artigo, as TLD por ser sobretudo esta ação que é desenvolvida na disciplina de “Sonhar a Escola”.

Segundo a CREA, as Tertúlias Dialógicas consistem uma construção coletiva de significado e conhecimento com base no diálogo entre os participantes sobre as melhores obras da literatura (TLD), arte (Tertúlias Dialógicas de Arte) ou música (Tertúlias Musicais Dialógicas), potenciando uma abordagem sem distinção de idade, género, cultura ou capacidade (CREA, 2020).

Por todo o mundo, as TLD despertaram o entusiasmo de personalidades, destacando-se José Saramago que, numa carta dirigida à Confederação de Federações Culturais e Educativas pela Educação Democrática de Pessoas Adultas (CONFAPEA), escreveu:

> Adoro saber que uma Tertúlia Literária interesse tanto às gentes e tenha alcançado tanto sucesso. Teria gostado muito de assistir ao congresso, pois o vosso plano de trabalho é tão extraordinário e tão necessário para tornar consciente a individualidade de cada um, numa sociedade que tentamos que seja cada vez mais solidária (CREA, 2020, p. 6).

As TLD valorizam o diálogo igualitário, reconhecendo e respeitando as experiências e participação de todos, promovendo a leitura de literatura clássica universal, independentemente da sua experiência leitora. As obras literárias contribuem para compreender a cultura e a sociedade, permitindo a reflexão sobre o mundo (CREA, 2020). Através delas, é possível entrar em contacto com as referências culturais mais importantes do mundo, concatená-las com questões e problemáticas atuais e criar ligações que respondem a dúvidas e reflexões relacionadas com a sua vida, como a injustiça, honestidade, amizade, imigração, o amor e a violência, por exemplo.

Passando pelas várias fases de transformação em CA ilustradas na Figura 3, o AESCT iniciou o processo de sensibilização, em janeiro de 2020. O arranque conheceu alguns constrangimentos, sendo necessário o desenvolvimento de várias formações, sessões de sensibilização para professores, encarregados de educação e outros membros da comunidade, bem como a realização de tertúlias dialógicas, para informar e envolver a comunidade educativa e, assim, ultrapassar resistências manifestadas por parte de alguns docentes e outros elementos descrentes em relação a esta iniciativa. Após meio ano de sensibilização, decidiu-se avançar com o processo de transformação. Chegados à fase do sonho, a comunidade educativa do AESCT (alunos, pais, professores e pessoal não docente) foi chamada a pronunciar-se sobre a escola com que sonhavam. Da análise e categorização dos sonhos, foram selecionados os prioritários em função do contexto, da importância, mas também das possibilidades, para, finalmente, numa fase em que nos encontramos, os sonhos serem transformados em realidade e as ações serem planificadas, implementadas, avaliadas e reajustadas, para tornar possível o que a comunidade sonhou e continua a sonhar. Neste ponto, também existem algumas dificuldades decorrentes de falta de recursos e de financiamentos para concretizar vários sonhos elencados. Em certos casos, é a partir da envolvência de parceiros, como a associação de pais, entre outros, que alguns vão sendo conseguidos, nomeadamente em termos de infraestruturas (balizas, arranjos de recreios…).

E foi assim, após um percurso de adaptação, de constrangimentos, de experiências, mas também de crescimento coletivo, que surgiu a ideia de unir a disciplina de Português e a AES TLD, criando-se, no ano letivo de 2022/2023, a disciplina de “Sonhar a Escola”, com uma carga horária semanal de 50 minutos, na qual são dinamizadas essencialmente TLD, a partir da leitura de excertos/obras clássicas da literatura universal e, oportunamente, grupos interativos.

Esta disciplina, detentora de programa e de critérios de avaliação específicos, para além de desenvolver as AE de Português, pretende contribuir para a melhoria das dificuldades previamente diagnosticadas: espírito crítico, interpretação de textos de diversa tipologia, aprofundamento na resolução das questões, e da capacidade de argumentação dos alunos. Simultaneamente, “visa a concretização dos princípios do PASEO, já que:

- a leitura dialógica (mediada por diversas vozes, experiências e culturas, que muda de uma experiência individual para uma experiência coletiva) permite a compreensão do texto, o que não aconteceria se fosse lido sozinho;

- aumenta o vocabulário, melhora a expressão oral, a compreensão, o pensamento crítico e as habilidades de raciocínio (com pretensão de validade);

- a leitura de um clássico supera as lacunas sociais e capacita (especialmente) os grupos sociais menos privilegiados;

- o diálogo também aumenta, consideravelmente, as competências de comunicação, assim como o respeito pela vez de falar e pelas opiniões dos outros, enquanto expressão das suas próprias reflexões e argumentos" (Sonhar a Escola - programa, portal do AESCT, p. 2).

Na organização das tertúlias, é fundamental um posicionamento igualitário entre todos, sentados ao mesmo nível, em formato preferencialmente circular, para facilitar o diálogo e a comunicação, num local aprazível, sem portas/barreiras, tal como a biblioteca escolar ou até ao ar livre. Outro aspeto a destacar é a valorização da "voz" dos alunos, cabendo-lhes a escolha da obra a ler, respeitando o perfil/características dos mesmos. Cada participante deve preparar a leitura previamente acordada, para que no momento da tertúlia todos possam estar em sintonia. Após a leitura em voz alta de frases ou parágrafos selecionados para serem discutidos, cada um justifica a sua escolha, sendo dado espaço aos restantes colegas para ser feita uma reflexão conjunta sobre o que foi partilhado. Acabado o momento de reflexão, toma a palavra outro participante (CREA, 2020). O objetivo das tertúlias é criar momentos de diálogo, em que se procura abordar temas de relevância que contribuam para a aprendizagem. Existe um moderador, que pode ser qualquer um dos participantes, cujo papel consiste em fomentar a intervenção de todos, garantir o respeito pela vez de falar e pelas opiniões de cada um, dando prioridade aos menos interventivos para que a participação seja diversificada e igualitária. Outro dos aspetos a valorizar, é a presença de convidados da comunidade escolar/educativa, sem ser na qualidade de especialistas (professores de outras áreas, assistentes operacionais, técnicos, pais, parceiros…). A articulação curricular tem sido também umas das mais-valias apontadas, no sentido em que outras tipologias de tertúlias têm sido desenvolvidas no âmbito desta e de outras disciplinas.

Os grupos interativos também integram o currículo desta disciplina, numa complementaridade com a disciplina de português, incidindo no domínio da gramática. Nestes, os alunos são divididos em grupos heterogéneos, acompanhados por adultos no papel de moderadores (pertencentes à comunidade), isto é, incumbindo-lhes apenas gerir uma participação equitativa dos elementos dos grupos, assegurando o envolvimento dos mesmos na tarefa proposta e o registo de uma resposta, obtida de uma forma consensual, com o contributo de todos. Ao docente da disciplina, cabe-lhe supervisionar a dinâmica, controlando o tempo de resolução de cada uma das tarefas, de forma a que cada grupo circule pela sala e consiga resolver todas as atividades.

Em termos de resultados globais, decorrentes das avaliações contínuas levadas a cabo por parte dos responsáveis e da monitorização realizada pela equipa de autoavaliação interna do AESCT, através da análise dos resultados académicos e dos inquéritos de satisfação dirigidos aos diferentes elementos da comunidade educativa, pôde aferir-se que o projeto INCLUD-ED e a disciplina de "Sonhar a Escola" têm contribuído para a construção de aprendizagens que vão ao encontro dos objetivos do PE e do PASEO. Têm surgido evidências do sucesso e da mais-valia que constituem as AES, considerando-se que "o projeto tem vindo a ter um impacto bastante significativo junto de toda a comunidade educativa, havendo ganhos consideráveis na aquisição de competências, melhoria dos resultados escolares e nas relações interpessoais" (Gomes & Cabral, 2023, p. 189).

Os alunos têm apresentado evolução no cumprimento do trabalho prévio de preparação, no nível de atenção e de participação nas sessões, bem como no respeito pelas intervenções dos outros e na capacidade de explicar e fundamentar as suas ideias, nas competências de análise textual, manifestando mais sentido crítico, para além da utilização de construções frásicas e vocabulário mais ricos. As ações têm contribuído para as relações sociais, entre os alunos e com as famílias, uma vez que, em alguns casos, facilitou o contacto com encarregados de educação que nunca tinham participado em atividades escolares. Nesta senda, a equipa de Autoavaliação de Escola tem verificado um aumento dos níveis de participação e envolvimento dos elementos da comunidade na vida escolar, registando-se nos inquéritos aplicados algumas melhorias nas taxas de satisfação relacionadas com o sentimento de pertença ao AESCT (Pautas de resultados a Português e Sonhar a Escola, Relatórios do Projeto INCLUD-ED, Autoavaliação de Escola, AESCT).

No entanto, os responsáveis pelo Projeto INCLUD-ED têm salientado a importância de se continuar a sensibilizar a comunidade para integrar e reforçar a “Bolsa de Voluntários”, considerada ainda pequena, sendo por vezes um constrangimento sentido na conciliação dos horários das AES com as disponibilidades dos voluntários existentes.

Considerando o exposto e interligando com o apresentado no Referencial para a Inovação Pedagógica para as Escolas do CNE, podemos concluir que esta iniciativa desenvolvida no AESCT possui todas as características que definem uma iniciativa de inovação pedagógica. A disciplina de”Sonhar a Escola” está claramente articulada com os contextos, nomeadamente as políticas educativas em vigor e os objetivos do PE do agrupamento, procurando dar respostas partilhadas e coletivas aos problemas encontrados. Tem sido palco de profundas mudanças nas práticas, na medida em que através de abordagens pedagógicas como as TDL, baseadas numa aprendizagem dialógica para aprender e ensinar, são criados ambientes de aprendizagem mais livres e inclusivos, orientados para a transformação do contexto, construídos com base nas expectativas de todos, alunos, famílias, professores e comunidades, que partilham o processo educativo e a tomada de decisões, criando significado e aproveitando ao máximo a inteligência cultural de cada um. As TLD permitem uma gestão flexível do currículo, com possibilidade de inter e transdisciplinaridade das temáticas abordadas e aceitação da diversidade. Garantem o desenvolvimento das competências definidas no PASEO, investindo-se também no desenvolvimento de competências sociais e emocionais e no aprender a aprender, concorrendo para a construção de uma comunidade mais humanista, ativa, crítica, participativa e democrática.

Conclusão

Ao longo deste artigo, tivemos a oportunidade de analisar, de forma reflexiva e abrangente, a complexidade dos desafios lançados à educação, decorrentes das características da sociedade em que vivemos, salientando-se a importância do desenvolvimento de uma educação inclusiva e de qualidade, necessária para o bem-estar individual das comunidades e do planeta.

Retomando a preocupação de muitos investigadores e pensadores da atualidade sobre o papel da educação neste mundo atual, atrever-nos-íamos a afirmar que a educação num sentido mais amplo precisa, efetivamente, de ser repensada e mudada.

Neste contexto acelerado de globalização e de desenvolvimento científico e tecnológico, a sociedade enfrenta grandes desafios, a nível social, económico e ambiental, tendo a escola que preparar as suas crianças e jovens não só para um futuro cheio de oportunidades, como também imprevisível, cheio de riscos e de incertezas. Para saber aproveitar as oportunidades e enfrentar os desafios, os alunos necessitam de desenvolver competências, em termos de conhecimentos, capacidades e atitudes, que lhes permitam questionar saberes estabelecidos, integrar novos conhecimentos, comunicar e resolver problemas.

No sentido de se promover uma educação inclusiva e de qualidade, promotora de melhores aprendizagens para todos e do desenvolvimento de um perfil de competências adequado às exigências da sociedade atual e ao exercício de uma cidadania ativa e participada ao longo da vida, as organizações políticas internacionais e nacionais têm fornecido orientações e têm concedido autonomia para que as escolas encontrem respostas de desenvolvimento do currículo ajustadas às suas necessidades e contextos.

Nesta perspetiva, têm surgido em muitas escolas do país formas criativas e eficazes de atender às necessidades, como exemplos válidos de iniciativas de inovação pedagógica, merecedores de destaque. A apresentação, no último capítulo, da disciplina de “Sonhar a Escola” surgiu com o propósito de relacionar o saber teórico com a realidade que se vive numa escola, permitindo que essa experiência, considerada inovadora e eficaz, possa ser pensada de forma mais aprofundada e também partilhada. Como afirma Nóvoa (2022, p. 7), “Só “juntos” poderemos definir os caminhos de futuro para a educação”. Neste ponto, entende-se que é importante a criação de redes de partilha e de divulgação de práticas pedagógicas, que abram possibilidades para novas experiências e novas formas de interação e que contribuam para a transformação do ensino, visando uma escola mais inclusiva e de qualidade.

Para finalizar, importa realçar a importância de refletir sobre este fenómeno tão complexo e desafiante que é a Educação, porque comungando com as ideias de Jacques Delors: “A educação é, também, um grito de amor à infância e à juventude, que devemos acolher nas nossas sociedades, dando-lhes o espaço que lhes cabe no sistema educativo, sem dúvida, mas também na família, na comunidade de base, na nação. (…) A criança é o futuro do homem” (Delors et al., 1996, pp. 11-12).

Referências bibliográficas

Alarcão, Isabel (2013). *Escola reflexiva e nova racionalidade.* Artmed.

Alarcão, Isabel, & Canha, Bernardo. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento.* Porto Editora.

Azevedo, João (2008). A qualidade da educação na perspectiva dos excluídos da escola. In Manuela Gonçalves, Dora Fonseca, António Neto-Mendes, Alexandre Ventura, & João Adelino Costa (Orgs.), *(Re)pensar a qualidade das organizações educativas: Olhares sobre a educação básica, secundária e superior - IX Simpósio de Organização e Gestão Escolar* (pp. 27-50). Universidade de Aveiro.

Cardoso, João Ricardo (2003). *O professor do futuro*. Guerra e Paz.

Community of Research on Excellence for All -Crea. (2020). *Tertúlias dialógicas. Formação em Comunidades de Aprendizagem.* https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-09/ied_modulo07_final.pdf

Comunidades de Aprendizagem em Portugal. (2023). *Projeto*. https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/

Conselho Nacional de Educação. (2023). *Referencial para a inovação pedagógica nas escolas.* CNE. https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Referencial_Inovacao_Pedagogica_siteCNE.pdf

Decreto-Lei n.º 54/2018. (6 de julho de 2018). Diário da República: Série I, n.º 129, Assembleia da República. Decreto-Lei n.º 54/2018 | DR (diariodarepublica.pt)

Decreto-Lei n.º 55/2018. (6 de julho de 2018). Diário da República: Série I, n.º 129, Assembleia da República. Decreto-Lei n.º 55/2018 | DR (diariodarepublica.pt)

Delors, Jacques (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. e Ciência.* UNESCO.

Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória***.** Ministério da Educação e Ciência.

Direção-Geral da Educação. (s.d.). Aprendizagens essenciais. DGE. http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais

Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Autonomia e flexibilidade curricular*. DGE. http://dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. (ENEC). https://www.dge.mec.pt/noticias/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania

Fullan, Michael, & Hargreaves, Andy (2000). *A escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre.

Gomes, Dário, & Cabral, Ana (2023). O papel da escola no desenvolvimento de competências pessoais e sociais. In Ariana Cosme, Daniela Ferreira, Louise Lima, & Cibelle Toledo (Orgs), *IX Seminário Internacional OBVIE A redefinição da escola portuguesa* (pp. 184-190). CIIE/FPCEUP.

Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania. (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania***.** Ministério da Educação.

Morgado, Margarida. & Aparas, Tânia (2023). *Criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e inovadores: Oficina de formação*. Vouzela.

Nóvoa, António, & Alvim, Yara (Colab.). (2022). *Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar*. EGBA.

OECD. (2018). *The future of education and skills. Education 2030. The future we want*. OECD. https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

OECD. (2019a). *Conceptual learning framework: Learning Compass 2030.* OECD. OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf.

OECD. (2019b). *Conceptual learning framework: Transformative competencies for 2030.* OECD. Transformative_Competencies_for_2030_concept_note.pdf (oecd.org)

OECD. (2022). *Review of inclusive education in Portugal*. OECD. https://www.oecd.org/publications/review-of-inclusive-education-in-portugal-a9c95902-en.htm

ONU. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development.* http://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória PASEO (2017). https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Plano de Recuperação das aprendizagens Plano 23/24 Escola+.https://www.dge.mec.pt/noticias/novo-site-plano-2324-escola

Projeto MAIA - Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica. https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia-introducao

Sonhar a Escola. Currículo e atividades. https://portal.aesct.pt/?s=sonhar+a+escola3.º Ciclo – Google Drive https://drive.google.com/drive/folders/1ProNQfGr6b4FyUKtdZMcu0IqVS9VMU8F

UNESCO. (2017). *Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: Objetivos de aprendizado.* UNESCO.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education. Report from the international commission on the future of education.* Reimagining our futures together: a new social contract for education - UNESCO Digital Library

A coordenação pedagógica no Brasil: Formação e campo de atuação profissional de pedagogos

Flávia Pinheiro da Silva Colombini
Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, FFCLRP/USP
Email: flaviacolombini@usp.br

Noeli Prestes Padilha Rivas
Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, FFCLRP/USP
Email: noerivas@ffclrp.usp.br

Resumo

No Brasil, a graduação no curso de Pedagogia é responsável por formar profissionais para atuarem tanto como professores da Educação Infantil e anos iniciais da Educação básica, quanto pedagogos que possam atuar em funções não docentes de instituições escolares e não escolares. O(A) Coordenador(a) Pedagógico(a) no Brasil é o profissional que está à frente da gestão pedagógica das escolas em diferentes níveis e modalidades de ensino. A ele(ela) cabe, principalmente, assessorar o trabalho do professor, prezando pelo desenvolvimento e articulação da proposta pedagógica e curricular da escola, além de preparar e oferecer formação continuada para os docentes da escola em que atua, levando em consideração as necessidades do contexto escolar, buscando a transformação da realidade educacional. Porém, a área da Coordenação Pedagógica no Brasil é caracterizada por uma realidade bastante complexa, de indefinição identitária, de invisibilidade formativa e de descaracterização funcional. A presente comunicação tem como objetivo apresentar uma discussão, que faz parte de uma investigação de doutoramento em andamento no Brasil, sobre a realidade de formação e atuação dos coordenadores pedagógicos de escolas públicas municipais no estado de São Paulo. Como uma das questões a serem refletidas neste estudo, destaca-se: como as atuais políticas de formação inicial para os cursos de Pedagogia implicam na atuação e no desenvolvimento profissional dos pedagogos(as) enquanto profissionais da coordenação pedagógica? O referencial teórico é formado pelos estudos de Libâneo; Pimenta; Saviani; Pinto; Franco; Placco, Souza e Almeida; Domingues; Fernandes, entre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utiliza como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental. Parte dos resultados apontam que não há uma definição sobre as reais funções e o papel dos coordenadores pedagógicos, pois a realidade profissional varia conforme o lugar de atuação. Com esta investigação, espera-se também, contribuir com a discussão e reflexão sobre o campo epistemológico da Pedagogia, trazendo contribuições teóricas referentes à área da coordenação pedagógica, principalmente em relação à formação e definição deste campo profissional da Pedagogia.

Palavras-chave: *coordenação pedagógica; formação em pedagogia; política de formação; profissional pedagogo*

Resumen

En Brasil, la graduación en el curso de Pedagogía es responsable de formar profesionales para actuar tanto como profesores de Educación Infantil y primeros años de la Educación Básica, como pedagogos que puedan desempeñarse en funciones no docentes en instituciones escolares y no escolares. El(La) Coordinador(a) Pedagógico(a) en Brasil es el profesional que está al frente de la gestión pedagógica de las escuelas en diferentes niveles y modalidades de enseñanza. A él(ella) le corresponde, principalmente, asesorar el trabajo del profesor, velando por el desarrollo y articulación de la propuesta pedagógica y curricular de la escuela, además de preparar y ofrecer formación continua para los docentes de la escuela en la que actúa, teniendo en cuenta las necesidades del contexto escolar, buscando la transformación de la realidad educativa. Sin embargo, el área de la Coordinación Pedagógica en Brasil se caracteriza por una realidad bastante compleja, de indefinición identitaria, de invisibilidad formativa y de desfiguración funcional. La presente comunicación tiene como objetivo presentar una discusión, que forma parte de una investigación de doctorado en curso en Brasil, sobre la realidad de la formación y actuación de los coordinadores pedagógicos de escuelas públicas municipales en el estado de São Paulo. Como una de las cuestiones a reflexionar en esta investigación, se destaca: ¿cómo las actuales políticas de formación inicial para los cursos de Pedagogía implican en la actuación y el desarrollo profesional de los pedagogos(as) como profesionales de la coordinación pedagógica? El marco teórico está formado por los estudios de Libâneo; Pimenta; Saviani; Pinto; Franco; Placco, Souza y Almeida; Domingues; Fernandes, entre otros. Se trata de una investigación cualitativa, que utiliza como metodología la investigación bibliográfica y documental. Parte de los resultados indican que no hay una definición sobre las funciones reales y el papel de los coordinadores pedagógicos, ya que la realidad profesional varía según el lugar de actuación. Con esta investigación, se espera también contribuir a la discusión y reflexión sobre el campo epistemológico de la Pedagogía, aportando contribuciones teóricas referentes al área de la coordinación pedagógica, principalmente en relación con la formación y definición de este campo profesional de la Pedagogía.

Palabras clave: *coordinación pedagógica; formación en pedagogía; política de formación; profesional pedagogo*

Introdução

Esta comunicação apresenta um recorte de uma pesquisa de doutoramento que está sendo desenvolvida no Brasil, cujo título é: “O trabalho de pedagogos escolares na coordenação pedagógica em redes municipais do Estado de São Paulo”. Esta comunicação busca analisar a relação entre a formação e a atuação de coordenadores pedagógicos, considerando as políticas nacionais de formação inicial nos cursos de Pedagogia e as atribuições do cargo de coordenador pedagógico definidas pelos editais de concurso de quatro cidades do estado de São Paulo.

O principal objetivo desta comunicação é investigar como a formação em Pedagogia, orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e atualmente também pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (2/2019 – BNC-Formação), se articula com as práticas e as responsabilidades dos

coordenadores pedagógicos em diferentes redes municipais do estado de São Paulo. Buscamos compreender em que medida essa formação prepara os pedagogos para enfrentarem os desafios e as exigências estabelecidas pelas atribuições do cargo descritas nos editais de concursos públicos para a atuação na coordenação pedagógica das escolas municipais.

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, centrando-se na análise documental das Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia de 2006 e no conjunto de diretrizes para a formação de professores contidas na BNC-Formação de 2019. Além disso, foram analisados os editais de concursos públicos para o cargo de Coordenador Pedagógico de quatro diferentes cidades paulistas, com o intuito de identificar e comparar as atribuições definidas para esses profissionais.

A questão central que orienta este trabalho é: De que forma as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia (2006) e a BNC-Formação (2019) contribuem para que o pedagogo, enquanto coordenador pedagógico, possa atuar em diferentes redes de ensino, considerando o que se define como as atribuições para o cargo?

As discussões se fundamentam em um referencial teórico que inclui obras de estudiosos na área da Pedagogia e da Coordenação Pedagógica. Entre os autores consultados estão Libâneo, Pimenta, Pinto e Severo, que discutem a formação em Pedagogia, e Placco, Souza, Almeida, Fernandes, Pinto e Domingues, que abordam sobre a atuação na coordenação pedagógica.

A análise documental permitiu identificar as principais contribuições e limitações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia na formação inicial de pedagogos escolares que possam atuar como coordenadores pedagógicos. Foram observadas discrepâncias entre o que é definido sobre a formação inicial desses pedagogos nas diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia e o que é exigido pelos editais de concursos públicos, evidenciando desafios na atuação de pedagogos coordenadores pedagógicos em diferentes contextos educacionais.

Os resultados desta análise indicam que as as atuais diretrizes para a formação inicial em Pedagogia focam na formação do pedagogo para a docência, relegando os saberes do campo epistemológico da Educação, secundarizando também a formação para a atuação na área da gestão pedagógica. Observa-se um distanciamento da formação em Pedagogia com as práticas e demandas reais do campo da coordenação pedagógica. Os editais de concursos públicos analisados mostraram variações significativas nas atribuições do cargo, sugerindo, além da necessidade de uma maior padronização e clareza nas expectativas e responsabilidades dos coordenadores pedagógicos, também uma discrepância entre o que se define para a formação inicial do pedagogo e o que se determina para sua atuação como coordenador pedagógico.

Com esta comunicação buscamos contribuir para o entendimento das relações entre formação acadêmica e atuação profissional de pedagogos coordenadores pedagógicos, destacando a importância de um currículo de Pedagogia que seja responsivo às exigências práticas do campo educacional. As Diretrizes Curriculares e a BNC-Formação, enquanto políticas de formação no campo da Pedagogia, têm um papel crucial na preparação desses profissionais, mas reduzem a formação do pedagogo à atuação na docência, invisibilizando o campo de atuação na coordenação pedagógica. Portanto, esperamos contribuir para a reflexão sobre a necessidade de se pensar em um curso de Pedagogia que garanta aos seus egressos uma formação adequada para que possam

atuar também como coordenadores pedagógicos aptos a desempenhar suas funções, fortalecendo a importância deste trabalho nas escolas das diferentes redes de ensino do país.

O curso de Pedagogia e a formação inicial de pedagogos no Brasil.

Atualmente, as principais orientações que regulamentam a formação inicial nos cursos de Pedagogia no Brasil são as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia (DCNP/2006) e mais recentemente a Resolução CNE/CP nº 2, de 02 de dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Segundo Libâneo (2006), Pimenta et al. (2017) e Pimenta, Pinto e Severo (2020), os cursos de Pedagogia no Brasil tem o foco da formação inicial do pedagogo reduzido à docência. Esse reducionismo praticado nos currículos dos cursos reflete em uma invisibilização da formação de pedagogos que desejam trabalhar em outros campos de atuação da pedagogia, como por exemplo, a área da coordenação pedagógica.

> Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor. Isso de modo algum leva a secundarizar a docência, pois não estamos falando de hegemonia ou relação de precedência entre campos científicos ou de atividade profissional. Trata-se, sim, de uma epistemologia do conhecimento pedagógico. (Libâneo, 2006)

Pinto (2006), define como pedagogos escolares, os profissionais da educação que atuam nas escolas não como professores, mas como gestores pedagógicos das equipes diretivas, podendo ser diretor, vice-diretor, orientador educacional, coordenadores pedagógicos, supervisores etc. Segundo ele, a Pedagogia é a área que estuda as questões relacionadas à Educação, do ponto de vista teórico-conceitual, não havendo, portanto, justificativa para que o foco da formação seja a docência. A docência, assim como a Coordenação Pedagógica, é apenas uma das áreas de atuação do Pedagogo.

No livro “Pedagogia: teoria, formação, profissão” de Leonardo Severo e Selma Garrido (2021), os autores discutem a formação de professores nos cursos de Pedagogia no Brasil, apontando para um consenso frágil e questionável sobre a docência ser a base do curso. Além disso, refletem sobre a amplitude e a pluralidade do campo teórico da Pedagogia, ressaltando a necessidade de uma formação mais abrangente para os pedagogos. Segundo os autores, os cursos de Pedagogia no Brasil, ainda focados na formação de professores, não abrangem todas as áreas de conhecimento próprias da Pedagogia. As políticas curriculares desses cursos revelam um consenso frágil e questionável de que a docência deveria ser a base do curso. Não há como uma prática, entre tantas outras, determinar a formação em um curso cujo campo teórico de referência é amplo, plural e multifacetado.

De acordo com as diretrizes curriculares, os cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil visam formar pedagogos para diversas funções de magistério, incluindo: a docência na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental, a docência em cursos de Ensino Médio na modalidade

Normal, na educação profissional, na educação indígena e quilombola; a atuação nas área de serviços e apoio escolar ou gestão educacional, como planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de processos educativos, além da atuação em outras áreas que requeiram conhecimentos pedagógicos como a produção e difusão do conhecimento pedagógico e científico-tecnológico no campo educacional em instituições e outros contextos não-escolares.

Apesar de prometer uma formação ampla, segundos estudos de Pimenta et al. (2017), os cursos de Pedagogia no Brasil não são eficazes na formação do pedagogo com um perfil profissional tão diverso, pois, segundo os autores, os cursos focam na formação de docentes, e ainda assim, a qualidade desta formação docente também é questionada.

Pode-se observar pelo estudo dos autores, após a análise de milhares de disciplinas e as respectivas cargas horárias de centenas de cursos de Pedagogia no país, que o percentual de tempo e de disciplinas dedicadas aos conhecimentos relativos aos fundamentos teóricos da educação e aos sistemas educacionais (conhecimentos esses essenciais para a formação do pedagogo escolar ou do pedagogo não docente, que queira atuar no planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de processos educativos, como o coordenador pedagógico, por exemplo) é muito pequeno.

Quadro 1

Distribuição percentual da carga horária e do número de disciplinas em cada uma das categorias, em relação aos totais gerais do conjunto dos cursos

Categorias	Quanto à carga horária (Total geral: 402.440 h)	Quanto ao nº de disciplinas (Total geral: 7.203 disciplinas)
1. Conhecimentos relativos aos fundamentos teóricos da educação	16,41%	15,58%
2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	5,64%	5,34%

Fonte: Pimenta et al., 2017, p. 21

Dessa forma, sendo a formação em Pedagogia uma prerrogativa básica para a atuação do pedagogo como Coordenador Pedagógico, podemos concordar com os autores afirmando que os cursos de Pedagogia no Brasil, atualmente, não formam pedagogos com conhecimento sólido na área pedagógica, pois os cursos enfatizam na formação de professores para educação infantil e anos iniciais, ou seja, são cursos que reduzem a Pedagogia à docência.

Analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia (Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006) e a BNC-Formação (Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019), que definem, atualmente, a política de formação inicial nos cursos de Pedagogia, o termo “Gestão Pedagógica” ou “Coordenação Pedagógica” não aparecem nenhuma vez, corroborando a invisibilidade formativa dessas áreas de atuação dos pedagogos.

A coordenação pedagógica no Brasil

O(A) Coordenador(a) Pedagógico(a) no Brasil é um(a) profissional da equipa pedagógica escolar. A ele(ela) cabe, principalmente, assessorar o trabalho do professor, prezando pelo desenvolvimento e articulação da proposta pedagógica e curricular da escola, além de contribuir para a formação

contínua do professor, em ambiente escolar, levando em consideração as necessidades do contexto e buscando a transformação da realidade educacional.

No Brasil existem diferentes realidades de trabalho para o coordenador pedagógico. Em um país de proporções continentais, cada rede ou sistema de ensino (estadual/municipal) determina diferentes definições acerca do seu trabalho. A começar pelas variadas nomenclaturas que esse trabalho recebe. Dependendo do lugar ou da rede de ensino, o coordenador pedagógico pode ser chamado de orientador pedagógico, professor coordenador pedagógico, supervisor pedagógico, assistente pedagógico etc. As várias nomenclaturas refletem o que Placco, Souza e Almeida (2012) chamaram de indefinição identitária desse profissional. Se não há um consenso em definir uma única nomenclatura a essa profissão, a definição dessa identidade profissional também se torna um tanto difusa.

Ademais, variam também as formas de contrato desse profissional. Em algumas redes de ensino há concurso público para ocupação do cargo de coordenador pedagógico, em outras, não há concurso, sendo esta profissão apenas uma função exercida por servidores efetivos de outros cargos que são nomeados de forma permanente ou temporária para desempenharem as funções de coordenador. Em outros lugares ainda, o professor se torna coordenador pedagógico através de um processo de evolução da carreira docente ou por um processo seletivo específico para tal fim.

Existem também as diferenças relacionadas à realidade do contexto de trabalho. O tamanho das redes de ensino, das escolas, do número de professores que se coordena, do número de alunos que cada coordenador deve atender, as variadas condições de trabalho de cada unidade escolar. Todos esses fatores representam a realidade complexa e multifacetada que se encontram os profissionais coordenadores em diferentes lugares do Brasil.

A formação e a atuação profissional: como se relacionam?

Em relação ao objetivo proposto neste estudo, analisamos os editais de concurso público para o cargo de coordenador pedagógico de quatro cidades estado de São Paulo. São cidades paulistas de grande porte, e possuem população estimada entre 500 mil a 1 Milhão de habitantes, de acordo com dados do IBGE de 2021. As redes municipais de ensino nessas cidades são bem estruturadas e possuem de 108 a 251 escolas. Todas as escolas dessas cidades possuem pelo menos um coordenador pedagógico atuando como profissional da educação.

Os editais de concurso analisados referem-se a concursos realizados entre os anos de 2018 a 2022 e puderam ser encontrados e acessados pela internet. Os elementos dos editais analisados foram os requisitos mínimos exigidos para concorrer ao cargo e as atribuições profissionais determinadas aos coordenadores pedagógicos de cada cidade.

Dentre os requisitos mínimos exigidos para concorrer ao cargo de coordenador pedagógico nos concursos públicos dessas quatro cidades, encontramos a exigência de experiência docente anterior, variando a quantidade de tempo nessa experiência (de 3 a 5 anos). Outro requisito é a formação em Pedagogia, uma exigência observada em todos os editais analisados.

Em relação às atribuições do cargo de coordenador pedagógico, cada edital apresenta um conjunto diferente de funções. Somando os itens que representam as atribuições dos coordenadores pedagógicos nas quatro cidades analisadas chegamos a um total de 70 atribuições. A lista de atribuições presente em cada edital de concurso visa conscientizar o candidato ao cargo de coordenador pedagógico sobre suas principais atividades diárias no trabalho na escola. Após a leitura dessas atribuições, pudemos organizá-las em onze diferentes eixos temáticos.

Quadro 2

Distribuição das atribuições do cargo de Coordenador Pedagógico segundo os Editais de Concurso

Eixos Temáticos que representam as atribuições dos coordenadores pedagógicos	**Quantidade total de atribuições que se relacionam a cada eixo temático**
1. Avaliação e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem/ assessoramento do professor	11
2. Envolvimento com a Formação Docente	11
3. Singularidades	10
4. Acompanhamento do trabalho docente (tom fiscalizatório)	8
5. Integração da comunidade escolar	7
6. Envolvimento com o Projeto Político Pedagógico da escola	6
7. Organização de materiais/recursos pedagógicos para o trabalho docente	5
8. Executor de políticas da SME	4
9. Atendimento ao aluno	3
10. Trabalho com tecnologias educativas	3
11. Atividades correlatas	2

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O primeiro eixo com mais atribuições elencadas representam as atividades que se relacionam à avaliação e acompanhamentos dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na escola, assim como as atividades de assessoramento do trabalho do professor, como o incentivo, orientação e apoio no planejamento docente e acompanhamento, avaliação e intervenções que promovam a melhor aprendizagem dos alunos.

O segundo eixo concentra as atividades que se relacionam com a organização e promoção de momentos de formação continuada a docentes e também a outros funcionários da escola, como reunião de formação semanais com os professores, programas de formação continuada e desenvolvimento profissional, situações de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica.

Seguido pelo terceiro eixo, chamado de “Singularidades”, foram identificadas atribuições que não se enquadram em nenhum outro eixo, porém essas essas atribuições singulares representam atividades importantes, como “Construir, com os integrantes da equipe educacional, estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social”, assim como a participação em Conselhos e reunião representativas. Porém, nesse eixo também se

encontram atribuições que deveriam ser executadas por outros profissionais da educação, configurando uma situação onde os coordenadores pedagógicos acabam tendo que executar funções de profissionais como o diretor, orientador educacional ou o professor de AEE (Atendimento Educacional Especializado).

No quarto eixo se encontram as atribuições relacionadas ao acompanhamento do trabalho docente, porém com um tom bastante fiscalizatório. Encontramos a utilização de termos como “registrar irregularidades”, “controlar a frequência”, “encaminhar ao diretor”, “assegurar a eficiência do desempenho”, “controlar o desenvolvimento de atividades” etc. Essas atribuições representam, de acordo com Fernandes (2012), o caráter gerencialista, muitas vezes atribuído ao trabalho do coordenador pedagógico.

O quinto eixo reúne atividades relacionadas à integração da comunidade escolar (escola, família, comunidade, equipe gestora, funcionários) e a “promoção de um clima favorável às relações interpessoais”. Seguido pelo sexto eixo que concentra atividades relacionadas à discussão, construção, execução e avaliação do Projeto Político e Pedagógico da escola, de forma integrada e dialógica com o grupo de professores e outros profissionais.

O sétimo eixo concentrou as atividades relacionadas á organização do trabalho pedagógico na escola, como a organização de materiais e recursos pedagógicos, a organização de horários de disciplinas, horários e registros de reunião e atendimento com os pais dos alunos, ou seja, toda a logística para o funcionamento e o bom andamento do trabalho docente.

No oitavo eixo encontramos as atribuições relacionadas à execução de políticas e diretrizes das secretarias de educação. Ao colocar o coordenador pedagógico como executor dessas atividades, percebe-se a redução da sua autonomia como gestor pedagógico da unidade escolar em que trabalha, que possui cultura e necessidades de formação próprias, invisibilizando a importância de uma atuação formativa circunscrita à escola (Domingues, 2014).

Nos eixos 9 e 10 foram agrupadas as atividades que se relacionam ao atendimento de alunos para acompanhamento de dificuldades, resolução de conflitos etc, atividades que incentivem e divulguem novas tecnologias de aprendizagem entre os professores.

Por fim, em dois editais encontramos uma atribuição bastante genérica. A execução de quaisquer outras atividades correltas deixa em aberto a necessidade de realização de atividades que se façam presentem no cotidiano complexo da realidade escolar. Sabendo das urgências e imediatismos que ocorrem na escola, muitas vezes, essas atividades correlatas acabam por tomar bastante tempo no dia do coordenador, desviando o foco do seu trabalho.

Enfim, nota-se que as atividades atribuídas aos coordenadores representam uma realidade de trabalho intensa e muito complexa que necessita de sólido e profundo conhecimento pedagógico, além de outros conhecimentos e habilidades que não se apresentam nas diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia no Brasil atualmente.

> Os cargos diretivos das escolas devem ser ocupados por profundos conhecedores dos temas relacionados à área escolar, quais sejam: organização sistêmica das escolas; teoria

> de currículo e suas diferentes abordagens (inter, trans e pluridisciplinaridade); políticas públicas na área de educação escolar; avaliação do processo de ensino e aprendizagem, das diferentes metodologias e técnicas de ensino; projeto político e pedagógico; planejamento de ensino e de aulas; avaliação institucional... E para dar embasamento a todos esses temas, o pedagogo deve ter um sólido repertório no campo das ciências da educação (História, Sociologia, Filosofia e Psicologia da Educação), a partir das quais sua formação deve se assentar. (Pinto, 2006, p. 173)

Os pedagogos que desejem atuar na coordenação, de orientação e de administração escolar necessitam de formação consistente para tal, pois as várias demandas provenientes dessas funções exigem profissionais preparados para contribuir com as transformações pensadas para a escola, para a educação e para a sociedade. Um curso de Pedagogia que tenha uma formação voltada apenas para a docência continuará formando profissionais que poderão apresentar dificuldades em se estabelecer profissionalmente como pedagogo escolar, por exemplo.

Conclusão

Os resultados deste estudo evidenciam uma desconexão significativa entre a formação inicial dos pedagogos nos cursos de Pedagogia e as demandas reais das funções de coordenação pedagógica nas redes municipais de ensino do estado de São Paulo. As Diretrizes Curriculares Nacionais (2006) e a BNC-Formação (2019), enquanto políticas de formação, tendem a priorizar a docência, negligenciando a preparação específica para a gestão pedagógica. Tal abordagem resulta em uma formação insuficiente para os pedagogos que buscam atuar como coordenadores pedagógicos.

A análise documental dos editais de concursos públicos revelou uma diversidade de atribuições que vão além da docência, abrangendo áreas como a gestão de processos educativos, o assessoramento e a formação continuada de docentes, a integração da comunidade escolar, a implementação de políticas educacionais etc. No entanto, estas funções complexas e variadas não são adequadamente contempladas na formação inicial oferecida pelos cursos de Pedagogia, conforme observado na pesquisa de Pimenta et al. (2017) e nos estudos dos outros autores que referenciam este trabalho.

Observa-se, portanto, um não-lugar da formação e construção de saberes para a coordenação pedagógica nos cursos de Pedagogia. A discrepância entre a formação inicial recebida e as exigências práticas do cargo implica na necessidade de uma revisão curricular dos cursos, que incorpore os conhecimentos teóricos e práticos necessários também para a gestão pedagógica. Para que os pedagogos possam efetivamente desempenhar suas funções atuando na coordenação, é essencial que os cursos ofereçam uma formação abrangente e integrada, que contemple tanto a docência quanto a gestão educacional.

Portanto, este estudo destaca a urgência de repensar os currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil, a fim de garantir uma formação que prepare os pedagogos para as múltiplas dimensões de sua atuação profissional. Apenas assim será possível atender às demandas complexas e dinâmicas do campo da educação, assegurando que pedagogos coordenadores pedagógicos adquiram competências necessárias para contribuir de forma significativa para o desenvolvimento educacional e a melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

Referências bibliográficas

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2006). *Diretrizes curriculares nacionais para cursos de Pedagogia*. rcp01_06.pdf (mec.gov.br)

Domingues, I. (2014). O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola. Cortez.

Fernandes, M. J. S. (2012). O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: Da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. *Educação e Pesquisa*, *38*(4), 799-814. https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000400002

Fernandes, M. J. S. (2022). O trabalho do professor coordenador na rede estadual paulista: A ressignificação da função num cenário de reformas educacionais (1995-2018). *Revista Brasileira de Política e Administração Educacional*, *38*(1), 1-24. https://doi.org/10.21573/vol38n002022.112026

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2021). *Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2021*. IBGE. https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html

Libâneo, J. C. (2006). Diretrizes curriculares da pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Revista Educação e Sociedade*, *27*(96), 843-876. https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300011

Pimenta, S. G., Fusari, J. C., Pedroso, C. C. A., & Pinto, U. A. (2017). Os cursos de licenciatura em pedagogia: Fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, *43*(1), 15-30. https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701152815

Pimenta, S. G., Pinto, U. A., & Severo, J. L. (2020). A pedagogia como lócus de formação profissional de educadores(as): Desafios epistemológicos e curriculares. *Práxis Educativa*, *15*(2015528), 1-20. https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa

Pinto, U. A. (2006). *Pedagogia e pedagogos escolares* [Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo]. Repositório de Teses da USP. http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062007-095259/pt-br.php

Placco, V. M. N. S., & Souza, V. L. T. (2012). O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: Contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In V. M. N. S. Placco & L. R. Almeida (Orgs.), O coordenador pedagógico: Provocações e possibilidades de atuação (pp. 754-771). Loyola. https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006

Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=134173-res-cne-cp-002-2019-pdf&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192

Severo, L., & Garrido, S. (2021). *Pedagogia: Teoria, formação, profissão*. Universidade Federal da Paraíba.

A cultura digital na formação de professores da rede municipal de educação de São Miguel dos Campos – Alagoas - Brasil

Gleber Glaucio do Nascimento Soares da Silva
Secretaria Municipal de Educação (SEMED)
Email: gleberglaucio@gmail.com

Álvaro Leiva dos Santos
Secretaria Municipal de Educação (SEMED)
Email: projectoespecializada@gmail.com;

Cristiane de Castro Laranjeira Rocha
Secretaria Municipal de Educação (SEMED)
Email: cclroch@gmail.com

Anderson Wesney de Almeida Souza
Secretaria Municipal de Educação (SEMED)
Email: andersonwesneyv@gmail.com

Mary Hélida Correia Verçosa
Secretaria Municipal de Educação (SEMED)
Email: maryvercosa351@gmail.com

Jussara Vieira de Sá Dantas
Secretaria Municipal de Educação (SEMED)
Email: jussaraieducar@gmail.com

Resumo

O artigo apresenta reflexões sobre o processo de formação de professores no contexto da cultura digital. Os resultados apresentados nesse texto são oriundos da pesquisa com a equipe de formação que atua na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Miguel dos Campos, Alagoas, Brasil, realizada com professores-formadores lotados na secretaria municipal da rede de ensino. A investigação quanti-qualitativa e estudo de caso da formação foram adotados enquanto percurso metodológico, sendo que a o referencial teórico e os questionários semiestruturadas constituíram-se nos subsídios necessários para o desenvolvimento da pesquisa. As análises dos questionários, apresentando e discutindo sobre o movimento de vivência da cultura digital, no significado de provocar transformações significativas nos entendimentos e práticas, buscando sempre a formação de professores críticos e atuantes e autônomos de conhecimento da cultura digital. Trazemos para reflexão e análise as ações desenvolvidas pelo Núcleo de formação, apresentando e discutindo sobre o movimento de vivência da cultura digital, colocando em questão a possibilidade de se integrar tal cultura aos processos formativos de professores, no sentido de provocar transformações significativas em nossas concepções e práticas, nas instituições e na

sociedade, buscando sempre a formação de sujeitos críticos, autônomos, atuantes, autores de conhecimento e cultura.

Palavras-chave: *cultura digital; formação de professores; formação continuada*

Resumen

Este artículo reflexiona sobre el proceso de formación de profesores en el contexto de la cultura digital. Los resultados presentados en este texto provienen de una encuesta del equipo de formación que trabaja en el Departamento Municipal de Educación de la ciudad de São Miguel dos Campos, Alagoas, Brasil, realizada con formadores de profesores asignados al departamento municipal de la red de educación. Se adoptó como abordaje metodológico la investigación cuantitativa-cualitativa y el estudio de caso de la formación, con el marco teórico y los cuestionarios semiestructurados como soporte necesario para la investigación. Se analizaron los cuestionarios, presentando y discutiendo el movimiento de vivencia de la cultura digital, en el sentido de provocar transformaciones significativas en las comprensiones y prácticas, buscando siempre formar profesores críticos, activos y autónomos en el conocimiento de la cultura digital. Reflexionamos y analizamos las acciones realizadas por el Centro de Formación, presentando y discutiendo el movimiento de vivenciar la cultura digital, cuestionando la posibilidad de integrar esta cultura en los procesos de formación de profesores, en el sentido de provocar transformaciones significativas en nuestras concepciones y prácticas, en las instituciones y en la sociedad, buscando siempre formar sujetos críticos, autónomos, activos y autores de conocimiento y cultura.

Palabras clave: *Cultura digital; Formación de profesores; Formación continua.*

Introdução

As mudanças ocorridas na sociedade globalizada demandam desafios para a educação. Preencher essas demandas se configura como desafios importantes para a escola e/ou as instituições de ensino.

Percebe-se que os currículos que eram voltados para conteúdo se modifica, de forma gradual, para o estudante na concepção de sujeito que aprende de forma significativa, mediado por tecnologias e não mais fechado na sala de aula com o professor.

No entanto, a inclusão da cultura digital no cotidiano social e no ambiente escolar, promove instabilidade a profissionais que não tiveram ou não buscaram uma qualificação para o uso dessas ferramentas tecnológicas que contemple o ensino e a aprendizagem.

A pesquisa aborda reflexões importantes sobre o processo de formação de professores no contexto da cultura digital. Os resultados apresentados neste texto derivam de uma pesquisa realizada com a equipe de formação que atua na Secretaria Municipal de Educação em São Miguel dos Campos,

Alagoas, Brasil. Essa pesquisa envolveu Professores-Formadores lotados na secretaria municipal da rede de ensino.

O referencial teórico utilizado incluiu o histórico da cultura digital no Brasil, com autores como Bonila (2014) e Castells (1999). Como também um referencial da cultura digital que foi explorada com base em trabalhos de autores como Barreto (2004), Lemos (2013), Geetz (1989) e Elias (2007).

O percurso metodológico da pesquisa envolveu uma abordagem quanti-qualitativa de um estudo de caso sobre a formação de professores. Os questionários foram estruturados utilizando como subsídios essenciais para o desenvolvimento da pesquisa.

As análises dos questionários permitiram discutir o movimento de vivência da cultura digital, com o objetivo de provocar transformações significativas nos entendimentos e práticas dos professores. O foco sempre foi à formação de professores atuante, críticos e com autonomia no conhecimento da cultura digital.

Conclui-se que entendendo a dinâmica da sociedade impacta sobre a forma de construir o conhecimento e, consequentemente, sobre as práticas da formação dos Professores-Formadores e professores que fazem parte de todo esse contexto, que se pretende que seja significativo para os estudantes, que é o principal do ensino e aprendizagem.

Referencial teórico

Histórico da cultura digital do Brasil

Com a introdução dos primeiros computadores no país nas décadas de 60 e 70. Nas décadas seguintes, houve um crescimento significativo na popularização da tecnologia, especialmente com a chegada dos microcomputadores na década de 1980. A internet começou a se expandir no Brasil nos anos 1990, permitindo o acesso à informação e a comunicação digital. A popularização da internet levou ao surgimento de comunidades online, fóruns e blogs.

Na década de 1980, com a chegada dos primeiros computadores pessoais, iniciou-se a inserção da cultura digital no Brasil. O surgimento da internet nos anos 90 foi um marco, permitindo o acesso à informação e o surgimento de comunidades online. A popularização gradual da informática contribuiu para a formação de uma base digital na sociedade. Início dos anos 2000: Redes Sociais e Democratização do Conteúdo: O início do novo milênio testemunhou a ascensão das redes sociais no Brasil.

No início dos anos 2000, as redes sociais começaram a ganhar destaque, transformando a maneira como as pessoas se conectam e compartilham informações. Além disso, o acesso à banda larga se tornou mais difundido, impulsionando o consumo de conteúdo digital. A década de 2010 testemunhou o crescimento de startups, inovações em tecnologia e a ascensão da cultura de empreendedorismo digital. A expansão do uso de smartphones também teve um papel crucial na transformação dos hábitos digitais da população brasileira.

> Essa cultura não se limita apenas ao uso de novos equipamentos e produtos. Implica processos de experiências, de vivências, de produção, de socialização, e portanto, adquire um perfil cada vez mais multidimensional e não-linear. No contexto da cultura digital, potencialmente, todos podem comunicar, produzir, criar, publicar, comercializar, consumir e participar. E inventar, partilhar, construir, comunicar implica, fundamentalmente, imersão curiosa do interagente no cenário das redes tecnológicas que estão presentes no nosso cotidiano. Implica ainda a percepção dos novos desafios que se colocam aos sujeitos sociais, às instituições e aos governos para darem conta das incertezas, inquietações, dúvidas e questionamentos que emergem deste contexto em constante mutação (Souza & Bonilla, 2014, p. 3).

Plataformas como Orkut e mais tarde o Facebook, Twitter e Instagram, transformaram a maneira como as pessoas se relacionam e consomem conteúdo. A democratização da produção de conteúdo online se tornou uma tendência marcante. Em meados dos anos 2000 a 2010 teve o avanço da Tecnologia Móvel. O acesso à internet móvel expandiu-se, alterando comportamentos de consumo e criando novas oportunidades para desenvolvedores de aplicativos e empreendedores digitais.

Hoje, a cultura digital no Brasil enfrenta desafios como a questão da inclusão digital e a necessidade de proteção da privacidade online. Ao mesmo tempo, novas oportunidades surgem com o desenvolvimento de tecnologias emergentes, como inteligência artificial, realidade virtual e blockchain. O histórico da cultura digital no Brasil reflete uma trajetória de crescimento e adaptação, influenciada por avanços tecnológicos e transformações sociais. À medida que o país avança, é essencial promover a inclusão digital e a conscientização sobre questões éticas para garantir um desenvolvimento sustentável e equitativo no cenário digital. “a cultura é mediada e determinada pela comunicação, as próprias culturas, isto é, nossos sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico e o serão ainda mais com o passar do tempo”. (Castells, 1999, p. 354).

Cultura digital

A globalização é entendida como uma nova ordem mundial cujo grande aspecto não pode ser ignorado: a educação como um todo e o trabalho docente, em especial, estão sendo reconfigurados (Barreto, 2004).

As rápidas e constantes mudanças tecnológicas afetam o modo como fazemos as coisas e afetam principalmente nossos modelos e paradigmas. A tecnologia se torna cada vez mais interconectada com o corpo humano e, portanto, transformam-nos de forma cada vez mais rápida e intensa. No entanto, na educação, ainda não presenciamos modificações significativas em nossa vida cotidiana. As discussões ainda estão centradas na questão técnica, quando o foco deveria estar sobre a capacitação para o seu uso.

Para Lemos (2013), a cultura contemporânea é produto de uma sinergia entre o tecnológico e o social e, para compreender esse fenômeno, devemos nos apoiar numa abordagem multidisciplinar de sentido amplo que inclui as dimensões de uso, consumo, apropriação e produção.

Porém, o conceito de cultura não se limita a um conjunto de costumes que constituem a herança cultural de uma comunidade. Na perspectiva de Geertz (1989, p. 10), a cultura deve ser entendida como

> sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais) (...) a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos: ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível isto é, descritos com densidade.

O autor considera o potencial pedagógico das TICs e as possibilidades de gerar novas comunicações, mais críticas e colaborativas, por meio delas, distanciando-se da produção (comunicação) feita a partir do envolvimento individual com as tecnologias. Ele chama a atenção, porém, para a relação paradoxal que se cria na educação entre o processo de informatização (inclusão digital) da escola e o sistema (cultura) escolar/docente. “As escolas passam a ser equipadas com as novas tecnologias, mas o sistema educacional, em última instância não muda, permanecendo o mesmo: hierárquico, vertical, centralizado de forma exagerada” (Pretto, 2002, p. 124).

Lidar com a cultura digital não é somente um ato embasado na tecnologia, mas também se configura em um ato de racionalidade. Ou seja, por meio de processos matemáticos de criação e produção (razão), o homem tem ao seu dispor um novo universo totalmente ilimitado, seja fisicamente, seja espacialmente; não há delimitações, seja de que natureza que for. Encontramos aqui mais um conceito atrelado à essência da cibercultura. Conforme Herlander Elias (2007, p. 23):

> O ciberespaço é considerado, a meu ver, um “lugar-máquina”, porque é de facto (sic) fato um espaço que concilia dois elementos extremamente importantes; um é a tecnologia, o outro o racionalismo. Parecem coisas iguais, mas na verdade não o são. O que faz do ciberespaço um tema tão apaixonante é o facto (sic) fato de se tratar de um espaço da técnica que permite o racionalismo e, ao mesmo tempo, a alucinação. O ciberespaço é assim o ponto de reunião de algo que se encontrava fragmentado e deixado ao acaso na modernidade (a tecnologia). Neste sentido o ciberespaço é um novo universo, um único mundo que tudo contém, inclui e se encontra em expansão incontrolável, como o cosmos.

O avanço da cultura digital possibilitou diversas contribuições para a sociedade, além de transformar o mundo e a maneira como interagimos nele drasticamente. Atualmente, é possível afirmar que as tecnologias digitais são tão onipresentes que o estudo da cultura digital compreende todos os aspectos da vida cotidiana, isso porque ela trata sobre a relação entre os seres humanos e a tecnologia, não só no âmbito pessoal, mas no profissional, social, econômico, político e até mesmo no educacional.

A cultura digital impactou a História de várias maneiras, seja através da cultura escrita (hipertextos que podem estar integrados as várias mídias), dos novos suportes de armazenamento, das novas formas de comunicação dos resultados da pesquisa acadêmica, de divulgação histórica ou ainda das fontes digitalizadas e das fontes nascidas no digital.

> No Brasil, por exemplo, no início dos anos 2000 os computadores com acesso à internet já faziam parte da rotina de muitas pessoas e empresas. Atualmente, vários outros dispositivos digitais surgiram e transformaram o dia a dia, entre eles, os smartphones, as smart TVs, os bancos digitais, as redes sociais, os tablets, as telas touchscreen, entre outros. (Boll & Kreutz, 2010, p. 5)

A Cultura Digital é um campo vasto e potente, pois pode estar articulada com qualquer outro campo além das tecnologias, como por exemplo, a arte, a educação, a filosofia, a sociologia, etc. Nesta perspectiva a Cultura Digital, assim como uma proposta de educação integral, maximiza todos os campos dos saberes dispostos, tanto dentro quanto fora do espaço escolar justamente por encontrar-se em um lugar que não pode fechar-se para o seu entorno, que o está desafiando a novos jeitos de aprender.

É importante analisar também os conceitos que envolvem o que é a Cultura Digital e perceber que houve todo um movimento histórico e de ação humana, como o que seria a cultura digital que conhecemos hoje. É visível a importância do movimento humano, a todo instante, pelo legado de sobrevivência, empreendendo esforços, alterando comportamentos e fazendo história.

A educação, ao longo das gerações, foi pautada por uma concepção tradicional baseada na reprodução das informações, sem considerar o aluno como processo principal da aprendizagem. Contudo, esse modelo de ensino também denominado de tradicional, ainda está presente nas salas de aula das escolas e universidades. Entretanto, muitos processos de ensino buscam superar essa concepção de educação e fazem uso das tecnologias digitais como recursos a favor da aprendizagem.

Atualmente, as instituições de ensino buscam inserir as tecnologias digitais no currículo, nos processos de ensino, nas formações continuadas, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, pois mostraram-se de grande importância na mediação do processo de ensino e aprendizagem.

Os usos dos artefatos digitais estão redefinindo as formas de produção e socialização do conhecimento, das relações interpessoais e com o meio ambiente cultural caracterizado pela presença das tecnologias digitais. O desafio da formação continuada para professores são muitos, estão sendo feitas várias pesquisas a respeito desta relação entre a prática docente e os aspectos dessa realidade.

Metodologia

A pesquisa está centrada na abordagem da pesquisa quanti-qualitativa, utilizando a metodologia do estudo de caso. A escolha por esse método foi o fato de que o estudo de caso possibilita ao pesquisador a observação específica do objeto de estudo, buscando identificar aspectos essenciais e característicos na situação em questão.

> Um estudo de caso é uma pesquisa experiência da que investiga um fenômeno atual dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e a conjuntura não estão visivelmente definidos. (Yin, 2001)

Os procedimentos que foram utilizados são informações sobre os formadores da Secretaria Municipal de São Miguel dos Campos, Alagoas. Participaram da pesquisa professores-formadores efetivos e contratados, o procedimento de coleta, além da maneira que foram analisados os dados.

Objeto da pesquisa

A pesquisa se concentra na investigação da concepção que Professores-Formadores tem para a Cultura Digital que atuarão em uma sociedade nessa imersão. Os sujeitos da pesquisa foram vinte e três (24) Professores-formadores do sistema municipal de educação das modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA) que fazem parte da Coordenação de Avaliação e Formação Continuada (Tabela 1).

Procedimentos metodológicos

Para a definição do instrumento de coleta de dados nesta pesquisa, considerou-se o objeto de estudo e proposta metodológica aqui definida. O método foi realizado com a aplicação de questionários pelo Forms com os Professores-formadores da Secretaria Municipal de São Miguel dos Campos, Alagoas.

O questionário semiestruturada tem por objetivo auxiliar na identificação, caracterização e compreensão de aspectos relacionados à inserção pedagógica e os modos de apropriação técnica e crítica da Cultura Digital nos currículos da rede municipal da formação de professores investigados.

Resultados e discussão

Para a discussão dos resultados, foi feita a análise de conteúdo quantitativa e qualitativa, em consonância com o objetivo proposto e buscando responder a questão da investigação, discutindo sobre o movimento de vivência da cultura digital, no significado de provocar transformações significativas nos entendimentos e práticas, buscando sempre a formação de professores críticos e atuantes e autônomos de conhecimento da cultura digital.

Coleta de dados

A coleta de dados foi feita através da aplicação do questionário com o Google Forms com os vinte e quatro (24) Professores-formadores, com perguntas abertas para o levantamento das características e da experiência.

Tabela 1

Componentes Curriculares e/ou área de atuação dos Professores- Formadores

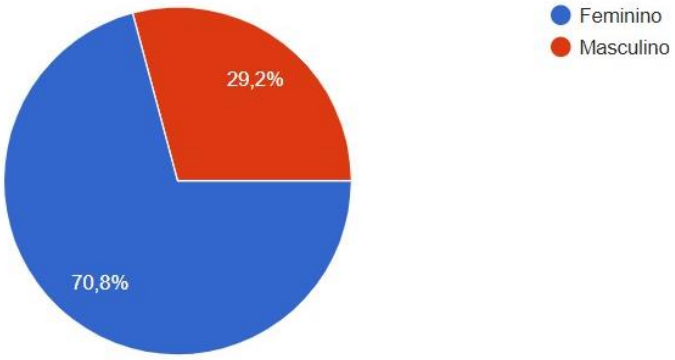
Coordenação de Avaliação e Formação Continuada	
Componente curricular ou área de atuação	**Quantidade**
Coordenador(a)	1
Arte	1
Ciências	3
Educação Infantil	1
Educação Física	1
Ensino Religioso	1
História e Geografia	2
Língua Inglesa	2
Língua Portuguesa	6
Matemática	5
Língua Portuguesa e Matemática	1
Total	**24**

Análise dos dados

O objeto de análise é o conteúdo dos questionários. Tal análise é elaborada a partir dos aspectos mais recorrentes nas respostas dos Professores-formadores.

Figura 1

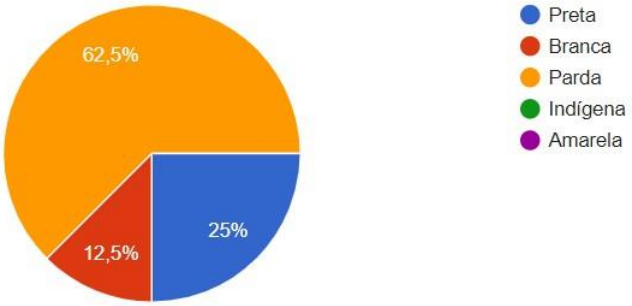
Qual o gênero dos professores formadores



A maioria dos formadores é do gênero feminino, representando 70,8% do total. Isso pode indicar uma tendência de maior participação e envolvimento das mulheres no campo da educação e os formadores do gênero masculino compõem 29,2% da amostra (Figura 1).

Figura 2

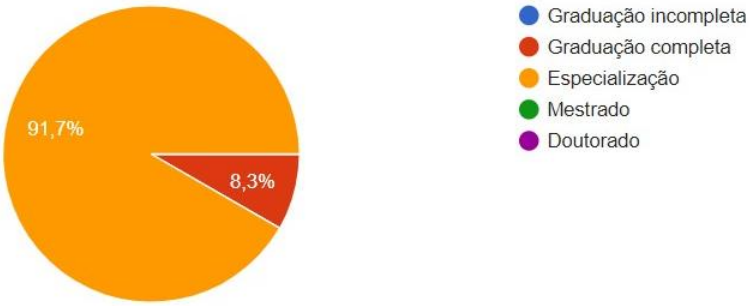
Relação a raça ou cor dos Professores- Formadores



A análise em relação à raça ou cor (Figura 2), 62,5% dos Professores-Formadores pesquisados se identificam como pardas, 25% se identificam como pretas e 12,5% se identificam como brancas, essas informações são importantes para entender a diversidade e a composição do quadro de servidores em diferentes contextos.

Figura 3

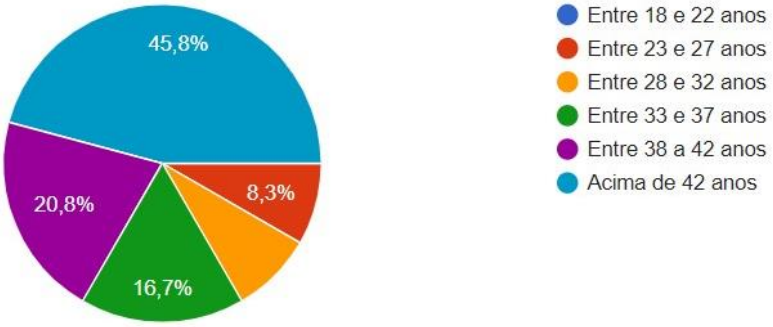
Formação acadêmica dos Professores-Formadores



Com relação à formação acadêmica (Figura 3), constatou-se que 91,7% dos Professores-Formadores possuem especialização, que representa um impacto significativo no campo pedagógico e didático e 8,3% dos Professores- Formadores possuem graduação completa.

Figura 4

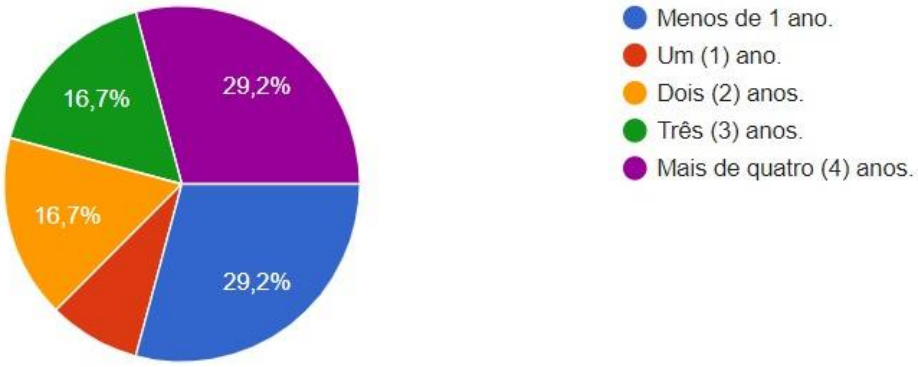
Faixa etária (idade) dos Professores-Formadores



A faixa etária dos Professores-Formadores (figura 4), tem como referência na pesquisa dos 18 anos idade até acima dos 42 anos. Destes Professores-Formadores, 45,8%, na sua maioria tem acima de 42 anos de idade, 20,8% estão na faixa etária entre 38 a 42 anos de idade, 16,7% então na faixa etária entre 33 e 37 anos de idade e 8,3% estão nas faixas etárias de 18 a 27 anos, observa-se que 66,6% dos Professores-Formadores estão na faixa etária acima de 38 anos de idade.

Figura 5

Tempo que trabalha na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) dos Professores-Formadores



Verificou-se de acordo com a Figura 5, que 29,2% dos Professores-Formadores estão atuando na SEMED há mais de 4 anos ou a mais de 1 ano, como também 16,7% estão atuando entre 2 e 3 anos e apenas 8,3% dos Professores- Formadores estão atuando a menos de 1 ano na SEMED. Tendo como bases nos seus saberes da experiência são construídas no exercício profissional mediante aos saberes específicos das áreas de conhecimento e possuem significado predominante no ensino e aprendizagem.

Questiona-se porque utilizar a Cultura Digital na formação dos professores, e obtivemos que são relevantes:

- A otimização do tempo na cultura digital permite que os professores explorem ferramentas e recursos online para aperfeiçoar o tempo de preparação de aulas e inovar nas estratégias de ensino.

- A adaptação das novas tecnologias exige que os educadores estejam atualizados. Estudar a cultura digital ajuda os professores a se adaptarem às mudanças e a incorporarem novas abordagens em suas práticas pedagógicas.

- Qualificação profissional é aprofundar o conhecimento sobre cultura digital e aprimorar a qualificação profissional dos professores, tornando-os mais preparados para enfrentar os desafios do século XXI.

- Compartilhar várias experiências de forma digital com os estudantes, Professores que dominam a cultura digital podem compartilhar experiências enriquecedoras com os alunos, incentivando o uso responsável e criativo da tecnologia.

- Uso das ferramentas digitais de forma correta, a cultura digital envolve não apenas o uso de tecnologias, mas também a compreensão ética e crítica de como aplicá-las.

- Ensino e aprendizagem a dá significado na cultura digital permite criar aulas e atividades mais atrativas e relevantes para os alunos.

- As competências básicas tendo integração, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância da cultura digital. Ela está presente nas competências gerais e específicas, destacando a necessidade de desenvolver habilidades digitais nos estudantes.

Com relação ao questionamento se a rede municipal em que trabalha oferece recursos tecnológicos e de informática para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem? Descreva a realidade quanto as questões de infraestrutura relativa à Cultura Digital.

Segundo resposta a pesquisa dos Professores-Formadores a rede municipal oferece recursos tecnológicos e de informática para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem. A infraestrutura digital desempenha um papel crucial na educação atual, permitindo que estudantes e professores explorem novas possibilidades de aprendizado.

Segue alguns aspectos mencionados da infraestrutura que os Professores-Formadores mencionaram:

- Os Chromebooks, esses dispositivos são uma ótima escolha para uso em sala de aula, pois são portáteis, acessíveis e oferecem acesso rápido à Internet e aplicativos educacionais;

- As instituições o uso da internet, com relação à conectividade à Internet é fundamental para o acesso a recursos online. É importante que todas as instituições tenham acesso à Internet;

- Materiais que sejam disponíveis, é importante que a rede forneça materiais digitais, como e-books, vídeos educacionais e outros recursos. Isso enriquece o processo de ensino-aprendizagem;

- No entanto, entendo que a qualidade da Internet às vezes pode ser um desafio. A velocidade e a confiabilidade da conexão afetam diretamente a experiência dos usuários. Talvez seja válido explorar maneiras de melhorar a infraestrutura de rede para garantir que todos possam aproveitar ao máximo os recursos digitais disponíveis.

Questionados pelas as ferramentas e plataformas tecnológicas que utilizam para a realização das formações com os professores, obtivemos na sua maioria as seguintes respostas, descrevemos algumas delas a seguir:

- Computador, como base de todas as operações digitais, permitindo acesso a várias outras ferramentas;

- Data show, sendo essencial para apresentações em sala de aula, exibindo slides, vídeos e outros conteúdos;

- Play Tech Edu, é uma plataforma específica para a rede municipal relacionada a recursos educacionais

- Ferramentas do pacote google for education, é um conjunto de ferramentas que tem por objetivo de impulsionar a educação.

A variedade de ferramentas e plataformas tecnológicas que estão sendo utilizada, isso corresponde um papel importante no ambiente educacional. Explorando continuamente essas ferramentas e adaptá-las às necessidades específicas dos estudantes.

De acordo com tema foi solicitado para os Professores-Formadores descrever como ocorreu a formação com os professores na temática da Cultura Digital?

- A formação com os professores na temática da cultura digital parece ter sido bastante prática e envolvente. Aqui estão os principais pontos mencionados:

- Abordagem Prática foi trabalhada também com socioemocional, incorporando temas que destacam as mudanças em nosso cotidiano. Isso incluiu compartilhar depoimentos por meio de gravações em reuniões virtuais (Google Meet) com formadores e psicólogos, além de atividades usando Qr code;

- Plataforma municipal e equipamentos digitais e para essa utilização se fez necessário a utilização de equipamentos digitais, como Chromebooks, para facilitar a experiência.

- Uma abordagem que envolva teoria e prática nas formações incluíram tanto aspectos teóricos quanto práticos. Solicitaram aos professores que levassem seus notebooks para a parte prática que foi uma excelente ideia;

- BNCC na cultura digital e suas competências, devem ser trabalhadas em sala de aula, assim a introdução desse tema é um incentivo ao uso entre os professores;

- Aprendizado de forma continuada sempre há algo novo para aprender, especialmente em um campo tão dinâmico quanto a cultura digital;

- Formações mensais e oficinas com foco na cultura digital durante as formações é uma excelente maneira de manter os professores atualizados e engajados.

Assim é um trabalho no qual os professores devem ter um compromisso em promover a cultura digital na educação na rede municipal da cidade.

Fizemos o seguinte questionamento aos Professores-Formadores, se a rede municipal promove cursos periódicos de formação continuada envolvendo a temática da Cultura Digital? Se sim, já participou de algum curso de capacitação na instituição?

Na sua maioria e analisando as respostas da pesquisa, percebe-se que na rede municipal, a temática da Cultura Digital é abordada em encontros de formação continuada, embora não de maneira central.

Além disso, orientações e sugestões são fornecidas para os professores por meio dos Professores-Formadores, no entanto, não há formações específicas para os formadores nesse sentido.

É interessante notar que existe uma equipe de suporte que auxilia no funcionamento dos instrumentos digitais. Além disso, alguns formadores buscam se aprimorar e compartilham seus conhecimentos com os professores durante as formações.

Existe uma experiência mencionada que foi a participação de um curso voltado para a utilização da plataforma Semedplay, oferecido pelo próprio Professor-Formador da equipe da SEMED, e isso demonstra o comprometimento com a atualização e aprimoramento na área das novas tecnologias.

No questionamento de quais são os maiores dificuldades para trabalhar a Cultura Digital na formação de professores?

Foi relato que ao trabalhar a cultura digital na formação de professores pode ser desafiador, e é importante reconhecer as dificuldades que surgem nesse processo. Com base nas informações fornecidas pelos Professores-Formadores foram citadas as principais dificuldades enfrentadas:

Professores em constate aperfeiçoamento, que possa garantir que os professores estejam atualizados e capacitados para utilizar as ferramentas digitais é fundamental. Muitas vezes, a falta de conhecimento técnico ou treinamento adequado pode ser um obstáculo;

Resistência de um grupo de professores ao uso das tecnologias em sala de aula. Isso pode ser devido a preocupações com mudanças na dinâmica de ensino, falta de familiaridade com as ferramentas ou medo de perder o controle sobre o ambiente de aprendizagem;

- Habilidade com ferramentas digitais, pois nem todos os professores têm a mesma habilidade em trabalhar com as ferramentas digitais. Alguns podem se sentir inseguros ou desconfortáveis ao incorporar tecnologia em suas práticas pedagógicas.

- Formação de forma específica para Professores-Formadores, assim a ausência de formação específica também pode ser um desafio. Pois eles desempenham um papel importante na divulgação do conhecimento sobre Cultura Digital;

- Professores que influenciem sobre a importância de se adaptar a Cultura Digital é uma tarefa significativa. Isso envolve demonstrar os benefícios e impactos positivos da integração da tecnologia na educação;

- A falta de equipamentos Maker (como impressoras 3D, cortadoras a laser etc.) pode limitar a exploração criativa e prática da Cultura Digital;

- Falta de internet e equipamentos nas escolas podem dificultar a implementação da Cultura Digital em sala de aula.

Lidar com esses desafios requer um esforço conjunto de gestores, Professores-Formadores e professores para promover uma educação digitalmente inclusiva e atualizada.

Considerações finais

Este estudo explorou a integração da cultura digital na formação de professores em São Miguel dos Campos, destacando como as tecnologias digitais podem enriquecer o processo educativo e responder às demandas do século XXI. Através da análise das práticas adotadas e dos feedbacks dos participantes, identificamos tanto progressos significativos quanto desafios persistentes.

Primeiramente, constatamos que a adoção de ferramentas digitais na formação docente facilita o acesso a uma variedade de recursos pedagógicos, ampliando as oportunidades de aprendizagem e colaboração entre os professores. Os educadores participantes relataram um aumento na confiança e competência para utilizar tecnologias digitais em sala de aula, o que, por sua vez, tem potencial para melhorar a participação e o engajamento dos alunos.

No entanto, os desafios infraestruturais e a falta de treinamento específico ainda limitam a plena integração da cultura digital na educação de São Miguel dos Campos. A insuficiência de dispositivos adequados e a conexão de internet instável são barreiras que diminuem a eficácia do ensino digitalizado e sugerem a necessidade urgente de investimentos em infraestrutura e formação continuada.

Recomendamos que as políticas futuras se concentrem no fortalecimento da infraestrutura tecnológica nas escolas e no desenvolvimento de programas de formação continuada que abordem tanto as habilidades técnicas quanto as pedagógicas necessárias para integrar eficazmente a tecnologia ao currículo. Além disso, é essencial que se estabeleça uma rede de apoio entre os educadores, promovendo a troca de experiências e colaboração, essenciais para a adaptação às novas demandas educacionais.

Este estudo contribui para a literatura existente ao evidenciar como a cultura digital pode ser incorporada na formação docente em contextos municipais brasileiros, servindo como referência para outras regiões com desafios similares. Esperamos que os insights e recomendações aqui apresentados inspirem ações concretas que transformem positivamente a educação em São Miguel dos Campos e além.

Por fim, a adoção de uma cultura digital mais robusta na educação não é apenas uma questão de atualização tecnológica, mas uma necessidade crítica para formar cidadãos capazes de navegar e prosperar em um mundo cada vez mais digitalizado. Através deste estudo, reafirmamos o papel essencial da educação na promoção da inclusão digital e no desenvolvimento de uma sociedade mais informada e capacitada.

Referências bibliográficas

Barreto, R. (2004). Tecnologia e educação: Trabalho e formação docente. *Educação e Sociedade*, *25*(89), 1181-1201. https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400006

Boll, C. I., & Kreutz, J. R. (2010). A cultura digital: Quando a tecnologia se entenda aos usos e fazeres do nosso dia a dia. *Ministério da Educação, Caderno Cultura Digital.* http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8210-cultura-digital-final-versao-preliminar-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192

Castells, M. (1999). *A era da informação: Economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede* (Vol. 1). Paz e Terra.

Elias, H. (2008). *Néon digital: Um discurso sobre os ciberespaço*. LabCom.

Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Zahar.

Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Editora 34.

Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2014). *Docência no ensino superior* (5.ª ed, Vol. 1). Cortez.

Savazoni, R., & Cohn, S. (Orgs.). (2009). *Cultura digital.br*. Beco do Azougue.

Fatores críticos na autoavaliação das escolas

Isabel Fialho
Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora
Email: ifialho@evora.pt

José Saragoça
Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora
Email: jsaragoca@uevora.pt

Marcelo Coppi
Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora
Email: mcoppi@uevora.pt

Ana Paula Correia
Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora
Email: apcorreia@uevora.pt

Sónia Gomes
Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora
Email: soniagom@uevora.pt

Resumo

Os discursos associados às políticas globais estão orientados para a autonomia das escolas, bem como para o reforço do seu desempenho através de resultados, que devem ser analisados internamente em processos de autoavaliação e divulgados para efeitos de transparência, numa lógica de accountability. *Por conseguinte, as escolas têm vindo a desenvolver a capacidade de assegurar mecanismos internos de garantia da qualidade, fomentando a sua autorregulação. Diversos estudos revelam que a autoavaliação, em muitas escolas, não é um processo contínuo, servindo como resposta a uma exigência externa e não a uma necessidade com vista à melhoria organizacional, curricular e pedagógica, o que significa que nem sempre as escolas têm percursos consolidados de autoavaliação. Muitas manifestam dificuldades na sua implementação, procurando apoio de especialistas externos ou de facilitadores de monitorização. No sentido de dar resposta a estas necessidades, em 2022 uma equipa de investigadores iniciou um Programa de Apoio à Autoavaliação das Escolas (PAAE). O trabalho de acompanhamento das escolas suscitou a necessidade de produzir conhecimento e, nesse sentido, foi criado um projeto de investigação "Autoavaliação de Escolas. Conhecer, Agir, Melhorar" (CIEP/INT/14/2023), com o propósito de recolher dados que permitam um apoio mais sustentado das equipas de autoavaliação. É propósito deste trabalho refletir sobre fatores críticos na autoavaliação de escolas, tendo como ponto de partida dois objetivos: i) Descrever a organização e o funcionamento das equipas de autoavaliação; ii) Caracterizar os processos de autoavaliação de escolas. Os dados foram recolhidos através de um questionário enviado para escolas do Alentejo e do Algarve, dirigido às equipas de autoavaliação. Os resultados apontam como principais fatores críticos da autoavaliação organizacional: a insuficiência de horas atribuídas aos*

elementos da equipa e de tempos comuns; a dificuldade de articulação/integração dos dados recolhidos em diferentes estruturas; o reduzido envolvimento e compromisso da comunidade escolar no processo de autoavaliação; a insuficiente formação dos membros da equipa.

Palavras-chave: *equipa de autoavaliação; organização do trabalho; dificuldades; apoio*

Resumen

Los discursos asociados a las políticas globales están orientados hacia la autonomía de las escuelas y el refuerzo de su desempeño a través de resultados, que deben ser analizados internamente en procesos de autoevaluación y divulgados para efectos de transparencia, en una lógica de rendición de cuentas. Por consiguiente, las escuelas han desarrollado la capacidad de asegurar mecanismos internos de garantía de la calidad, fomentando su autorregulación. Diversos estudios revelan que la autoevaluación, en muchas escuelas, no es un proceso continuo, sirviendo como respuesta a una exigencia externa y no a una necesidad con vista a la mejora organizacional, curricular y pedagógica, lo que significa que no siempre las escuelas tienen trayectorias consolidadas de autoevaluación. Muchas manifiestan dificultades en su implementación, buscando apoyo de especialistas externos o de facilitadores de monitorización. Para dar respuesta a estas necesidades, en 2022 un equipo de investigadores inició un Programa de Apoyo a la Autoevaluación de las Escuelas (PAAE). El trabajo de acompañamiento de las escuelas suscitó la necesidad de producir conocimiento y, en ese sentido, se creó un proyecto de investigación "Autoevaluación de Escuelas. Conocer, Actuar, Mejorar" (CIEP/INT/14/2023), con el propósito de recopilar datos que permitan un apoyo más sustentado de los equipos de autoevaluación. Este trabajo tiene como propósito reflexionar sobre factores críticos en la autoevaluación de escuelas, teniendo como punto de partida dos objetivos: i) Describir la organización y el funcionamiento de los equipos de autoevaluación; ii) Caracterizar los procesos de autoevaluación de escuelas. Los datos fueron recopilados a través de un cuestionario (online) enviado a escuelas del Alentejo y del Algarve, dirigido a los equipos de autoevaluación. Los resultados indican que los principales factores críticos en la autoevaluación organizacional son: horas insuficientes asignadas a los miembros del equipo y tiempo común; la dificultad de articular/integrar datos recopilados en diferentes estructuras; la reducida implicación y compromiso de la comunidad escolar en el proceso de autoevaluación; la formación insuficiente de los miembros del equipo.

Palabras clave: *equipo de autoevaluación; organización del trabajo; dificultades; apoyo*

Introdução

Diversos estudos e programas revelam que nem sempre as escolas têm percursos consolidados, sistemáticos e contínuos de autoavaliação, ao serviço da melhoria organizacional, necessitando de apoio especializado.

O presente estudo pretendeu refletir sobre fatores críticos na autoavaliação de escolas do Alentejo e Algarve, tendo como ponto de partida dois objetivos: i) Descrever a organização e o funcionamento das equipas de autoavaliação; ii) Caracterizar os processos de autoavaliação de escolas. Esta reflexão poderá contribuir para um apoio mais sustentado às equipas de autoavaliação e perspetivar caminhos para uma melhoria da intervenção dos diversos atores da escola, na implementação de uma prática que as políticas do Ministério da Educação instituíram como obrigatória.

Enquadramento teórico

Neste ponto, contextualiza-se a autoavaliação das escolas no sistema educativo português, identificam-se desafios ou dificuldades da autoavaliação das escolas e apresenta-se o Programa de apoio à autoavaliação das escolas (PAAE) concretizado pela equipa que assina este texto.

A autoavaliação das escolas no sistema educativo português

Em Portugal, desde 2002, com a publicação da Lei n.º 31/2002, a avaliação da educação e do ensino não superior estrutura-se com base na autoavaliação a realizar em cada escola e na avaliação externa (art.º 5.º), tendo a autoavaliação um carácter obrigatório, devendo ser desenvolvida em permanência (art.º 6.º).

Atendendo a este último artigo, a autoavaliação deve incidir no grau de concretização do projeto educativo, considerando o modo como a educação, o ensino e as aprendizagens são preparados e realizados, de acordo com as características específicas das/os crianças/alunos. Esses processos também devem examinar o nível de execução das atividades promotoras de interação, integração social, aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes, bem como o sucesso escolar e o desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas, incluindo o funcionamento das estruturas de gestão e orientação educativa, a administração e a gestão de recursos.

O processo de autoavaliação envolve a análise das práticas pedagógicas, mas também o desenvolvimento profissional dos professores/educadores, com identificação de áreas de melhoria e necessidades de formação/capacitação. Com efeito, as boas práticas de autoavaliação podem fomentar o trabalho em equipa dos professores, constituindo ferramentas importantes para produzir conhecimento e reflexão sobre a escola como um todo (Clímaco & Silva, 2015).

Espera-se que a autoavaliação produza efeitos e impactos positivos de diversa natureza, entre eles, na qualidade do ensino e da aprendizagem, no desenvolvimento profissional dos professores, na promoção de uma cultura de aprendizagem e melhoria contínua, que valoriza e concretiza a reflexividade individual e coletiva sobre os processos e as práticas de monitorização e avaliação permanentes. A autoavaliação pode constituir-se também como um mecanismo de coesão social da escola/agrupamento, ao envolver todos os membros da comunidade escolar, incluindo professores, funcionários, alunos, pais e representantes da comunidade local.

Porém, diversos estudos revelam que a autoavaliação em muitas escolas não é um processo contínuo (Penninckx, 2016), servindo como resposta a uma exigência externa, e não a uma necessidade com

vista à melhoria organizacional, curricular e pedagógica, o que contribui para que nem sempre as escolas tenham percursos consolidados, sistemáticos e contínuos de autoavaliação.

Importa salientar que a autoavaliação da escola é um processo intrínseco à avaliação externa, numa lógica de que "quando as escolas não possuem mecanismos próprios para a sua autoavaliação, têm muita dificuldade em desenvolver uma atitude positiva perante a avaliação e muita falta de confiança para entabular um diálogo construtivo com a avaliação externa" (Nevo, 2001, p. 99).

Desafios/dificuldades da autoavaliação das escolas

Concretizar um processo de autoavaliação que contribua para uma cultura de melhoria continuada da organização escolar, levanta enormes desafios. Os sucessivos relatórios da *Avaliação Externa das Escolas (*AEE), a cargo da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, dão conta das/os dificuldades/desafios que as escolas vão tendo em matéria de práticas sustentadas de autoavaliação (Carvalho & Ferreira, 2020). Um deles é a complexidade do processo: exige-se uma compreensão profunda de metodologias e análises de dados, o que pode ser um desafio para equipas de dimensão reduzida e/ou sem conhecimento especializado. Nem sempre existem os dados necessários ou confiáveis e a escolha de métricas adequadas é tarefa exigente A resistência à mudança também é um fator relevante, na medida em que, não raras vezes, se encontram membros da comunidade escolar com receios ou críticas, reveladores da incompreensão sobre a importância da (auto)avaliação. A cultura organizacional de uma escola pode influenciar a eficácia da autoavaliação, sendo facilitadores ambientes que valorizam a colaboração, transparência e reflexão. O tempo e a carga de trabalho também são preocupações de muitas equipas, uma vez que a autoavaliação organizacional representa, geralmente, a realização de tarefas adicionais. Não despicienda, é a dificuldade de envolvimento e comprometimento de toda a comunidade escolar num processo que deve ser abrangente e participado, mobilizador de alunos, pais, funcionários e representantes da sociedade local, contribuído para a validade das conclusões.

Perante dificuldades, muitas escolas procuram apoio de especialistas externos – designados por "consultores", "peritos externos" ou "amigos críticos" (Leite et al.,2014; Leite & Marinho, 2021; O'Brien, McNamara & O'Hara, 2017; Swaffield & MacBeath, 2005), ou seja, uma "pessoa de confiança que coloca questões, que estimula e provoca a reflexão dos atores da escola, a partir de diferentes olhares, e que critica, como amigo, o trabalho realizado" (MacBeath et al., 2005, p. 267), podendo "favorecer o desenvolvimento de mecanismos internos potenciadores de culturas de autoavaliação institucional e profissional orientadas para a melhoria escolar" (Leite & Marinho, 2021, p. 105).

Em Portugal, assiste-se a uma procura, por parte das escolas, de instituições de ensino superior ou centros de investigação que prestem esse tipo de apoio. Tal facto levou à criação de estruturas, sob a forma de "observatórios" e/ou "programas" específicos de apoio da autoavaliação. É o caso da Universidade de Évora que, através do seu Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP-UÉ), criou o Observatório de Escolas do Sul (ObservES), que implementa, desde 2019, o Programa de Apoio à Autoavaliação das Escolas (PAAE) com a finalidade de apoiar "os processos de autoavaliação das escolas, fornecendo informação, orientações, sugestões e aconselhamento às equipas de autoavaliação, para que estas possam desenvolver um trabalho mais sustentado e

mais seguro, minimizando eventuais dificuldades nos procedimentos e no comprometimento dos diferentes atores organizacionais" (Fialho et al., 2023, p. 6).

O programa de apoio à autoavaliação das escolas (PAAE)

O PAAE é orientado por um conjunto de princípios básicos que devem ser considerados pelo "amigo crítico"/investigador e equipas de autoavaliação: 1) respeito pela cultura, interesses e necessidades de cada escola/agrupamento; 2) flexibilidade para permitir que cada escola/agrupamento adapte procedimentos e instrumentos; 3) reforço da avaliação dos processos, tendo como foco o ensino e a aprendizagem, para uma maior compreensão das dinâmicas em curso e dos resultados a que conduzem, com identificação de áreas-chave de melhoria; 4) mobilização e escuta de todos os elementos da comunidade educativa; 5) transparência do processo em todas as suas etapas; 6) diversificação e triangulação de técnicas e de instrumentos de recolha e análise de informação; 7) articulação com o trabalho de equipas e outros processos de avaliação que ocorrem na escola/agrupamento [TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), Biblioteca Escolar, EQAVET (European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training), EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva), PADDE (Plano de Ação de Desenvolvimento Digital das Escolas)]; 8) centralidade de toda a informação produzida na/o escola/agrupamento; 9) eficiência no sistema de recolha de dados (de modo a evitar a duplicação de trabalho); 10) clareza na linguagem para que possa ser compreendida por toda a comunidade educativa; 11) processo assumido e desenvolvido a partir do interior da própria comunidade educativa; 12) projeção e credibilização do desempenho institucional (Fialho et al., 2023).

Está sustentado no quadro de referência do 3.º ciclo da AEE para que seja abrangente e esteja alinhado com as políticas educativas vigentes (facilitando a forma como as escolas se organizam e preparam para a prestação de contas em sede de AEE), existindo abertura e flexibilidade para trilhar percursos alternativos, com recurso a novas/os dimensões/campos de análise, subdimensões/referentes e indicadores, indo ao encontro das características e necessidades de cada organização escolar. Ainda que possa aparentar uma "ação focada na uniformidade, na estandardização e na conformidade" (Serra et al., 2023, p. 14), pretende-se, com esta abordagem, a complementaridade dos dois processos (autoavaliação e avaliação externa).

A Figura 1 ilustra as oito etapas do processo de autoavaliação contemplado no PAAE, numa sequência lógica (que pode ser alterada, se necessário), consideradas ações-chave do processo avaliativo, necessárias à identificação dos pontos fortes e áreas a melhorar.

Figura 1

Etapas do processo de autoavaliação.

Fonte: Fialho et al., 2023, p. 19.

Metodologia

O estudo recorreu à aplicação de um inquérito por questionário constituído por três secções, das quais só duas serão analisadas neste artigo: secção A, para caracterização dos respondentes, com dados pessoais e profissionais; secção B, para caracterização da equipa de autoavaliação, ao nível da constituição e funcionamento. As respostas aos itens são fechadas, com seleção entre as opções apresentadas.

A validação do questionário foi realizada por dois especialistas na área das Ciências da Educação, que analisaram a representatividade, a relevância e a qualidade dos itens que o compõe e, também, pela análise de confiabilidade, mediante o cálculo do Coeficiente Alfa de Cronbach (α), cujo resultado apresentou alta confiabilidade (α=.906).

A aplicação do questionário decorreu entre fevereiro e março de 2024, *online*, via plataforma *LimeSurvey*, tendo o *link* de acesso sido enviado, por e-mail, às equipas de autoavaliação das escolas do Alentejo e Algarve. Os dados foram analizados procedimentos estatísticos no *software* SPSS, versão 28, para cálculo de medidas de tendência central e de dispersão.

Resultados e sua discussão

Responderam ao questionário 186 indivíduos, 138 (74.2%) do sexo feminino e 48 (25.8%) do sexo masculino, com idades distribuídas do seguinte modo: 2 (1.1%) com menos de 30 anos; 1 (0.5%) entre 30 e 40 anos; 61 (32.8%) entre 41 e 50 anos; 86 (46.2%) entre 51 e 60 anos; e 36 (19.4%) com mais de 60 anos.

Relativamente à caracterização da equipa de autoavaliação, verifica-se que o número de pessoas varia entre um e 18, sendo mais frequentes as equipas com cinco elementos (19.9%). Na Tabela 1 constam os resultados obtidos nas restantes questões.

Tabela 1

Frequências das respostas às perguntas da secção B do questionário.

Perguntas	Categorias de resposta	Respostas	
		n	%
Como foi constituída a atual equipa de autoavaliação?	Por nomeação pela direção da escola	157	84.4
	Por voluntariado dos interessados	24	12.9
	Por combinação de nomeação e voluntariado	5	2.7
Que tipo de atores integram a equipa de autoavaliação?	Alunos	42	2.6
	Coordenadores Pedagógicos/Departamento	113	60.8
	Funcionários não docentes	83	44.6
	Membros da direção	84	45.2
	Pais e encarregados de educação	66	35.5
	Professores sem cargos	110	59.1
	Outros membros da escola	77	41.4
	Outros membros externos à escola	23	12.4
Com que frequência se reúne a equipa de autoavaliação?	Semanalmente	60	32.3
	Quinzenalmente	14	7.5
	Mensalmente	47	25.3
	Trimestralmente	29	15.6
	Semestralmente	5	2.7
Quantas horas por semana lhe foram atribuídas para o trabalho de autoavaliação da escola?	Zero horas	54	29.0
	1 hora	38	20.4
	2 horas	37	19.9
	3 horas	15	8.1
	4 horas	20	10.8
	Mais de 4 horas	22	11.8
Quantas horas por semana os elementos da equipa dispõem em comum para trabalho conjunto na autoavaliação?	Zero horas	38	20.4
	1 hora	73	39.2
	2 horas	39	21.0
	3 horas	7	3.8
	4 horas	4	2.2
	Mais de 4 horas	3	1.6
Em média, e considerando a soma de todas as horas de trabalho dos membros da equipa, quantas horas semanais são dedicadas à autoavaliação da escola?	Menos de 1 hora	10	5.4
	1 a 5 horas	85	45.7
	6 a 10 horas	49	26.3
	11 a 15 horas	22	11.8
	16 a 20 horas	12	6.5
	Mais de 20 horas	8	4.3

Perguntas	Categorias de resposta	Respostas	
		n	%
Como é que o trabalho da equipa de autoavaliação está organizado?	Tarefas definidas individualmente	62	33.3
	Tarefas definidas em subgrupos de trabalho	121	65.1
	Tarefas definidas coletivamente	102	54.8
Como é que a equipa de autoavaliação organiza o trabalho ao longo do ano?	Define um cronograma anual com prazos específicos para cada fase	130	69.9
	Adapta o trabalho de acordo com as necessidades	121	65.1
	Segue um plano estabelecido pela direção da escola	13	7.0
Como é feita a recolha de dados pela equipa de autoavaliação?	Questionários e/ou entrevistas a membros da comunidade escolar	16	86.0
	Dados estatísticos sobre o desempenho dos alunos	156	83.9
	Outros dados estatísticos	87	46.8
	Instrumentos de observação de aulas e/ou registo de práticas pedagógicas	42	22.6
	Relatórios de projetos e atividades desenvolvidas pela escola/agrupamento	123	66.1
	Atas de reuniões	107	57.5
	Instrumentos construídos pela equipa especificamente para a autoavaliação (ex.: estrutura de relatório; tabelas e quadros)	130	69.9
Como é feita a comunicação do trabalho da equipa de autoavaliação?	Reuniões com a direção da escola	126	67.7
	Reuniões com os professores da escola	42	22.6
	Reuniões com grupos específicos (ex.: Conselho Pedagógico; Conselho Geral; Pessoal não docente; alunos)	121	65.1
	Reuniões com toda a comunidade escolar	10	5.4
	E-mails ou comunicações online	120	64.5
	Publicações no sítio web da escola/agrupamento ou plataforma online específica	87	46.8
	Painéis informativos em espaços da escola/ agrupamento	23	12.4
A atual equipa de autoavaliação tem implementado que tipo de ações?	Adoção de um modelo/referencial	45	24.2
	Adaptação de um modelo/referencial	61	32.8
	Construção de um modelo/referencial	33	17.7
	Sensibilização/envolvimento dos atores escolares no processo de autoavaliação	101	54.3
	Elaboração do diagnóstico	109	58.6
	Definição de prioridades de intervenção	129	69.4
	Elaboração do plano de autoavaliação	125	67.2
	Construção de instrumentos para recolha de dados	144	77.4
	Recolha de dados	167	89.8
	Análise de dados	166	89.2
	Divulgação do processo de autoavaliação	132	71.0
	Elaboração do relatório	151	81.2
	Meta-avaliação/reflexão sobre o processo de autoavaliação	96	51.6

A análise da tabela evidencia que a constituição das equipas de autoavaliação ocorre, maioritariamente, por nomeação da direção da escola (84.4%) e a maioria integra coordenador(es) pedagógico(s)/departamento (60.8%), e professores sem cargos (59.1%); 35.5% contam com pais/encarregados de educação e muito poucas (2.6%) incluem alunos. Carvalho e Ferreira (2020) alegam que a equipa necessita ser representativa de toda a comunidade educativa, o que Fialho et al. (2023) destacam como aspeto positivo, mas que deve ser ponderado, "tendo em conta a dimensão da organização escolar e a adequação do perfil das pessoas ao trabalho que se pretende e é exigido" (p. 20). A predominância de docentes nas equipas de autoavaliação, em detrimento de outros elementos da comunidade educativa (Santos, 2020), é compreensível, face às exigências do processo, no entanto, a criação de estratégias para envolver outros atores educativos é indispensável, ainda que este envolvimento não necessite ser direto (Rodrigues, 2022). Não obstante, é essencial garantir uma equipa com uma imagem credível na comunidade educativa para que o processo seja gerador de confiança e respeito (Fialho, 2009) e que a nomeação da equipa seja acompanhada "de processos formativos e de capacitação" (Figueiredo, 2023, p. 4) que atenuem a manifesta falta de conhecimentos e inseguranças em relação ao processo de autoavaliação.

Relativamente às reuniões da equipa, estas ocorrem, sobretudo, semanalmente (32.3%) e mensalmente (25.3%). Contudo, 29.0% dos respondentes indicou que não dispõe de horas para o trabalho de autoavaliação da escola, 20.4% dispõe de uma hora semanal e 19.9% de duas. Para além disso, 20.4% dos inquiridos pertence a equipas que não têm horas comuns para trabalho conjunto de autoavaliação, verificando-se que o mais frequente (39.2%) é dispor de uma hora semanal comum. Considerando a soma de todas as horas de trabalho dedicadas à autoavaliação da escola, 45.7% dos inquiridos refere que, em média, são despendidas entre uma e cinco horas semanais a este trabalho. Porém, 26.3% refere uma média ainda maior: entre seis a dez horas por semana. Estes resultados vão ao encontro dos reportados por Santos (2020), em que a maioria dos diretores entrevistados afirmou que as equipas reúnem de forma regular, tendo pelo menos uma hora por semana de trabalho conjunto, ainda que se reconheça que uma hora semanal não é suficiente e que "não é nessa hora que eles fazem o trabalho, mas essa hora serve, no fundo, para articularem entre eles o trabalho que vai sendo feito" (pp. 190-191). O tempo dedicado à autoavaliação organizacional pode revelar alguma falta de reconhecimento e valorização deste processo e do trabalho da equipa, evidenciando a necessidade de se criarem melhores condições e mais tempo de trabalho conjunto para que este seja mais eficaz (Carvalho & Ferreira, 2020).

Considerando as dinâmicas funcionais das equipas, a maioria dos inquiridos indicou que as tarefas são definidas em subgrupos de trabalho (65.1%) e/ou coletivamente (54.8%); 69,9% referem a elaboração de um cronograma anual com prazos específicos para cada fase do processo e 65.1% a adaptação do trabalho de acordo com as necessidades identificadas; 7.0% referem que segue um plano estabelecido pela direção da escola. A literatura aponta para a criação de subgrupos de trabalho que assumem a coordenação das diferentes dimensões a avaliar (Carvalho & Ferreira, 2020; Fialho, 2009) e Figueiredo (2023) alerta para a necessidade de garantir "a exequibilidade do trabalho a desenvolver, no sentido de evitar situações de excesso de compartimentalização e consequente excesso e diversidade de dados a analisar" (p. 9).

No que se refere à recolha de dados para efeitos de autoavaliação, a maioria dos inquiridos menciona usar questionários e/ou entrevistas (86.0%), dados estatísticos sobre o desempenho dos alunos (83.9%), instrumentos construídos pela equipa especificamente para a autoavaliação (69.9%), relatórios de projetos e atividades desenvolvidas pela escola (66.1%) e atas de reuniões (57.5%). Apenas 22.6% destacam o uso de instrumentos de observação de aulas e/ou registo de práticas pedagógicas. Parece existir uma tendência para a diversidade de fontes, contrariando estudos que assinalam recolha quase que exclusivamente por meio de questionário, sem grande diversificação instrumental (Rodrigues, 2022). A prevalência da recolha de dados de natureza quantitativa pode perspetivar um processo tecnicista de aferição da eficácia e da eficiência da escola (Carvalho & Ferreira, 2020), em que a regulação orientada pela evidência de dados, fortemente associada à prestação de contas, se sobrepõe a uma regulação mais formativa, orientada para a melhoria e desenvolvimento organizacional (Pacheco et al., 2023)

Acerca da comunicação do trabalho da equipa, os resultados evidenciaram que esta é realizada, maioritariamente, através de reuniões com a direção (67.7%) e/ou grupos específicos, como conselho pedagógico, conselho geral, pessoal não docente e/ou alunos (65.1%), e, também, através de e-mails ou comunicações online (64.5%). Refira-se que Carvalho e Ferreira (2020) sublinham que “nem a equipa nem a sua ação podem ser marginais à intervenção ao conselho geral, ao empenhamento da direção e ao acompanhamento do conselho pedagógico, como uma forma de proporcionar o envolvimento generalizado dos diferentes membros da comunidade educativa” (p. 8). Sendo a autoavaliação “um processo que a todos diz respeito, é fundamental informar, envolver e mobilizar toda a comunidade educativa”, visando “criar um clima favorável à implementação do processo de autoavaliação, garantindo a transparência e aumentando a confiança no mesmo” (Fialho et al., 2023, p. 23). Tomás et al. (2022) afirmam que a não divulgação da autoavaliação das escolas “pode ser encarada como a realização destes processos apenas para a prestação de contas” (p. 53), não contribuindo para o aprimoramento da sua organização e da sua atividade (Carvalho & Ferreira, 2020).

Relativamente à operacionalização da autoavaliação, foram apontadas, pela maioria dos inquiridos, todas as ações apresentadas. Por ordem decrescente de frequência, estes assinalaram: a recolha e a análise de dados (etapa 6 do processo de autoavaliação do PAAE), a elaboração do relatório de autoavaliação, a construção de instrumentos para recolha de dados, a divulgação do processo de autoavaliação (etapa 7), a definição de prioridades de intervenção (etapa 3),a elaboração do plano de autoavaliação (etapa 5), a elaboração do diagnóstico (etapa 2), a sensibilização/envolvimento dos atores escolares no processo (etapa 4) e a meta-avaliação/reflexão sobre o processo de autoavaliação (etapa 8), procedimentos inerentes ao processo de autoavaliação. Com efeito, “o planeamento do processo, a sua organização lógica, coerente e articulada, permitirão dar sentido e consistência ao trabalho a desenvolver” (Figueiredo, 2023, p. 9).

Quanto ao modelo/referencial, 32.8% referiram a adaptação de um modelo/referencial, 24.2% a adoção de um modelo/referencial e 17.7% a construção do seu próprio modelo/referencial. Independentemente do modelo/referencial adotado, importa que a autoavaliação resulte de uma necessidade interna de conhecimento aprofundado de diferentes dimensões da organização escolar, assumindo uma “relação conhecimento/poder numa perspetiva de *empowerment* dos atores educativos, que lhes permite, inclusivamente, fazer uma abordagem crítica a outras

propostas de autoavaliação que se distinguem pelo seu sentido único e homogeneizante" (Carvalho & Ferreira, 2020, p. 6).

Conclusões

Tendo por base os dados recolhidos para descrição da organização e funcionamento das equipas de autoavaliação e caracterização dos processos de autoavaliação de escolas, seguimos o propósito de refletir sobre fatores críticos na autoavaliação das escolas. Ao nível da organização das equipas, destacamos dois fatores críticos: o modo como são constituídas e os elementos que as integram. Nas equipas nomeadas pela/o direção/diretor, pode existir menor compromisso e empenho. Ainda que possa existir nomeação de elementos, com base no perfil/competências, será desejável a abertura a elementos voluntários que expressem interesse e vontade, reforçando a responsabilização e compromisso com o processo. O segundo fator crítico, advém da integração de membros da direção na equipa, esta integração poderá constituir um elemento facilitador para o acesso a informações necessárias ao trabalho, mas também pode ser um elemento condicionar do trabalho, pela subordinação da equipa ao órgão de direção, relacionada com o tipo de liderança do diretor.

Relativamente ao funcionamento das equipas, também se destacam dois fatores críticos, relacionados com as horas de trabalho destinadas à autoavaliação. Muitos dos inquiridos revelaram que não dispõem de horas semanais no seu "horário" para o trabalho de autoavaliação e que a maioria das equipas dispõe de apenas uma hora semanal para trabalho conjunto. O tempo de trabalho em equipa não é suficiente para articular e realizar todos os procedimentos inerentes ao processo de autoavaliação. Esta insuficiência de horas pode dar um sinal de falta de reconhecimento da importância da autoavaliação por parte do órgão de direção, contribuindo para o distanciamento e, por vezes, resistência da comunidade educativa em relação aos procedimentos inerentes ao processo de autoavaliação organizacional. Por outro lado, as equipas tendem a reunir menos, conduzindo a um trabalho pouco sistemático.

No que se refere à caracterização dos processos de autoavaliação, os fatores críticos identificados estão relacionados com: a insuficiente comunicação, quer ao nível do planeamento, quer dos resultados do trabalho da equipa, tendo como efeito o desconhecimento do real valor deste processo; o reduzido envolvimento e, até, alguma resistência por parte de elementos da comunidade escolar; e a fragilidade do planeamento da autoavaliação, que dificulta o trabalho, sobretudo de articulação/integração dos dados recolhidos em diferentes estruturas. Não obstante, esta fragilidade decorre da insuficiência de conhecimentos e competências da equipa para o desenvolvimento do processo de autoavaliação, que constitui outro importante fator crítico com impacto na consolidação e sustentabilidade da autoavaliação.

Financiamento

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT–Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04312/2020 e da Bolsa de Investigação com referência UI/BD/151034/2021, DOI https://doi.org/10.54499/UI/BD/151034/2021.

Referências bibliográficas

Carvalho, M. J., & Ferreira, A. C. F. (2020). As equipas de autoavaliação: as representações dos atores educativos. *Revista Brasileira De Educação*, *25*, e250028. https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250028

Clímaco, M. C., & Silva, A. P. (2015). A good practice in school leadership: Portuguese case study. *Revista Lusófona de Educação*, *30*,191-197. https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5137

Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal: Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e Problemas-Avaliação, Qualidade e Formação*, *7*(4), 99-116.

Fialho, I., Saragoça, J., Silvestre, M. J., Gomes, S., & Correia, A. P. (2023). Guia de autoavaliação da escola (e-book). Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE).

Figueiredo, C. (2023). Autoavaliação de escolas: O quê? Como? Com quem? E depois? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 31*(120), e0233545. https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103545

Leite, C., & Marinho, P. (2021). A figura do "amigo crítico" no desenvolvimento de culturas de autoavaliação e melhoria de escolas. *Ensaio*, *29*(110), 90-111. https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802615

Leite, C., Morgado, J. C., & Seabra, F. (2014). External school evaluation in Portugal: A glance at the impacts on curricular and pedagogical practices. *European Journal of Curriculum Studies*, *1*(1), 33-43.

MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M., & Jakobsen, L. B. (2005). *A história de Serena: Viajando rumo a uma escola melhor*. Edições ASA

Nevo, D. (2001). School evaluation: Internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, *27*(2), 95-106. https://doi.org/10.1016/S0191-491X(01)00016-5

O'Brien, S., McNamara, G., & O'Hara, J. (2017). External specialists and internal capacity building: The impact of external review on school self-evaluation. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *29*(2), 139-162.

Pacheco, J. A., Fialho, I., Barreira, C., & Seabra, F. (2023). Perceções de atores políticos, inspetivos e avaliativos (inspetores e peritos externos) sobre a avaliação externa das escolas como política, procedimento e experiência. In I. Fialho (Coord.), J. Saragoça, S. Gomes, M. J. Silvestre, & A. P. Correia (Eds.), *Avaliação externa das escolas: Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção* (pp. 45-87). Húmus.

Penninckx, M. (2016). School self-evaluation: A comparison of policies and practices in Flanders and other European countries. *European Educational Research Journal*, *15*(5), 664-680.

Rodrigues, E. (2022). Quinze anos ao serviço da melhoria: Efeitos e desafios da autoavaliação nas escolas portuguesas. In I. Fialho & M. Coppi (Eds.), *Livro de Atas do IV Seminário MAEE e II Seminário Internacional Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção* (pp. 73-83). CIEP|UE.

Santos, R. (2020). *Autoavaliação nas escolas: Da imposição à ação* [Tese de doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]. Repositório UTAD. http://hdl.handle.net/10348/9856

Schildkamp, K., & Archer, E. (2017). Feedback of monitoring data and its role in decision making at school and classroom level. In V. Scherman, R. Bosker, & S. Howie (Eds.), Monitoring the quality of education in schools: Examples of feedback into education systems from developed and emerging economies (pp. 11-24). Sense Publishers.

Serra, L., Alves, J. M., & Soares, D. (2023). A avaliação externa das escolas: Entre a conformidade e a inovação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, *25*,1-25. https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2023.15913

Swaffield, S., & MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, *35*(2), 239-252. https://doi.org/10.1080/03057640500147037

Tomás, A., Henriques, S., & Abelha, M. (2022). Autoavaliação de escolas: Análise das páginas web das escolas do Algarve. In I. Fialho & M. Coppi (Eds.), *Livro de Atas do IV Seminário MAEE e II Seminário Internacional Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção* (pp. 43-56). CIEP|UE.

Livro didático na educação infantil: Currículo e colonização da infância

Isabele Lacerda Queiroz
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Email: isabele.lacerda@gmail.com

Resumo

Este texto é um recorte de pesquisa de doutoramento em desenvolvimento que problematiza a introdução de livros didáticos para crianças da Educação Infantil no contexto da política pública brasileira, no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), uma iniciativa de âmbito nacional que fornece de maneira sistemática, regular e gratuita livros e materiais didáticos às escolas públicas de educação básica. A análise concentra-se no Edital público de convocação Nº 02/2020, que trata do processo de inscrição e avaliação de obras no âmbito do PNLD 2022. Este edital marca a inclusão inédita do livro didático destinado às crianças da pré-escola. Sob a perspectiva pós-estrutural, compreendemos o livro didático como participante da produção curricular em disputa por hegemonia sobre o que deve ser valorizado na escola (Frangella, 2017), e compreendemos currículo como uma prática discursiva (Lopes & Macedo, 2011). O edital destaca a preparação das crianças para a alfabetização e competências matemáticas, visando sua preparação para o ensino fundamental. Assim, a produção dos livros didáticos para a Educação Infantil parece negligenciar suas singularidades, como as interações e brincadeira como eixos do currículo (Brasil, 2009). Além disso, privilegia um método específico de alfabetização – o fônico – e um modelo estereotipado de Ensino Fundamental. Interpretamos esse viés como uma estratégia de colonização que tenta impor uma visão do Ensino Fundamental sobre a Educação Infantil. Dialogamos com Bhabha (2013) sobre estratégias de poder na representação do sujeito colonial, dentre elas, o estereótipo, o fetiche e a mímica nos auxiliam nesta análise. Temos compreendido que a inserção do livro didático para esta etapa revela uma tentativa de fixar uma concepção de educação, reproduzindo métodos do Ensino Fundamental, que toma o conhecimento sob um caráter normativo e preditivo, ignorando o caráter criativo e participativo das crianças da educação infantil. No entanto, existem deslizamentos e brechas, que possibilitam o caráter insurgente da Educação Infantil.

Palavras-chave: *educação infantil; currículo; livro didático*

Resumen

Este texto es un fragmento de una investigación doctoral en desarrollo que problematiza la introducción de libros de texto para niños de la Educación Infantil en el contexto de la política pública brasileña, en el Programa Nacional del Libro y del Material Didáctico (PNLD), una iniciativa de ámbito nacional que proporciona de manera sistemática, regular y gratuita libros y materiales didácticos a las escuelas públicas de educación básica. El análisis se centra en el Edicto público de convocatoria Nº 02/2020, que trata del proceso de inscripción y evaluación de obras en el marco del PNLD 2022. Este edicto

marca la inclusión inédita del libro de texto destinado a los niños de preescolar. Desde una perspectiva post-estructural, comprendemos el libro de texto como participante de la producción curricular en disputa por la hegemonía sobre lo que debe ser valorado en la escuela (Frangella, 2017), y comprendemos el currículo como una práctica discursiva (Lopes y Macedo, 2011). El edicto destaca la preparación de los niños para la alfabetización y competencias matemáticas, con el objetivo de su preparación para la enseñanza fundamental. Así, la producción de los libros de texto para la Educación Infantil parece descuidar sus singularidades, como las interacciones y el juego como ejes del currículo (Brasil 2009). Además, privilegia un método específico de alfabetización – el fónico – y un modelo estereotipado de Enseñanza Fundamental. Interpretamos este sesgo como una estrategia de colonización que intenta imponer una visión de la Enseñanza Fundamental sobre la Educación Infantil. Dialogamos con Bhabha (2013) sobre estrategias de poder en la representación del sujeto colonial, entre ellas, el estereotipo, el fetiche y la mímica nos ayudan en este análisis. Hemos comprendido que la inserción del libro de texto para esta etapa revela un intento de fijar una concepción de educación, reproduciendo métodos de la Enseñanza Fundamental, que toma el conocimiento con un carácter normativo y predictivo, ignorando el carácter creativo y participativo de los niños de la educación infantil. Sin embargo, existen deslizamientos y brechas que posibilitan el carácter insurgente de la Educación Infantil.

Palabras-clave: *educación infantil; currículo; libro didáctico*

Introdução

No Brasil, a educação infantil compreende o atendimento de crianças de 0 a 5 anos no sistema educacional, dividida em creches (crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (crianças de 4 e 5 anos), sendo obrigatória sua oferta pelo poder público, com frequência obrigatória das crianças a partir de 4 anos. A Lei 12.796 de 2013, que amplia a educação escolar e a torna obrigatória a partir da pré-escola ampliou o acesso das crianças, mas não garantiu a qualidade no atendimento, gerando efeitos, sobretudo, na educação infantil. “Resultados de aprendizagem que eram esperados ao final do primeiro ano do ensino fundamental – portanto, para crianças de 7-8 anos – passaram a ser requeridos para as crianças antes mesmo do término da pré-escola, com 5-6 anos” (Vieira & Baptista, 2023, p. 64).

Neste sentido as últimas políticas curriculares brasileiras para a educação infantil têm sido disputadas e hegemonizadas, ainda que provisoriamente, no sentido de garantir qualidade para a primeira etapa da educação básica, mas um sentido qualidade que por vezes se afasta dos princípios pedagógicos da educação da infância, traduzindo-se em propostas curriculares conteudistas e que visam a alfabetização em detrimento das experiências de aprendizagens permeadas pela cultura através de brincadeiras e interações, eixo da proposta pedagógica para esta etapa, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009).

> A pressão para que crianças reconheçam letras, separem sílabas realizem treinos mecânicos de letras manuscritas, façam cópias de palavras e textos sem sentido, recitem os números em uma mera demonstração de memorização e não da compreensão acerca

> do funcionamento do sistema numérico recai sobre crianças em idades cada vez mais precoces. (Vieira & Baptista, 2023, p. 64).

As políticas curriculares brasileiras, desde a década de 1990, foram moldadas pela constituição de diretrizes e parâmetros. Embora houvesse tensões e críticas, essas políticas refletiam uma percepção de pluralidade nos modos de implementação, ainda que o currículo girasse em torno de uma normatividade. Essa perspectiva começou a mudar com as discussões sobre uma base comum, culminando, em 2017, na criação de um documento normativo obrigatório que limitou as possibilidades de flexibilidade (Frangella, 2020). A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) é um documento normativo que define um conjunto de aprendizagens que todos os estudantes devem ter acesso, com o objetivo de construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017). A BNCC tem sido a principal política adotada para alcançar a qualidade educacional desejada por meio do currículo. Na educação infantil ela estabelece conteúdos, associados a campos de experiências, distribuídos por faixas etárias, visando garantir o direito à aprendizagem e desenvolvimento das crianças nas instituições. Ao mesmo tempo em que dá continuidade em alguns princípios das diretrizes, tenta também adequá-los a uma lógica de produtividade do saber.

Ao se estabelecer como referência para a qualidade da educação, a BNCC contribuiu para o alinhamento de outras políticas públicas relacionadas à formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos educacionais e critérios para a oferta de infraestrutura considerada adequada para o desenvolvimento pleno da educação (Brasil, 2017, p. 6).

Articulada a BNCC, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) (Brasil, 2019) foi uma política voltada pra a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental e visava implementar, em âmbito nacional, “programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas” (Brasil, 2019, p. 50) e modificar a concepção das políticas de alfabetização, a fim de combater o analfabetismo e melhorar a qualidade da alfabetização. Tal política se fundamentou nas ciências cognitivistas e apostou no conceito de literacia e numeracia com foco no ensino explícito e sistemático para alfabetização, que deve ser incentivada desde a educação infantil.

Por meio de seus programas, a PNA atuou na formação de professores, nas orientações curriculares para essas etapas e no desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos. Ao examinar os discursos da PNA sob uma perspectiva foucaultiana, Caldeira (2002) destaca seu caráter reacionário e conservador. Segundo a autora, a PNA utiliza determinados princípios para estabelecer certos conhecimentos como a única verdade aceitável sobre a alfabetização, desqualificando assim uma série de conhecimentos historicamente construídos no âmbito das pesquisas e políticas brasileiras (Caldeira, 2022, p. 3). Além de não reconhecer os diversos caminhos que as crianças podem seguir em seus processos de aprendizado de leitura e escrita, essa política posiciona explicitamente a Educação Infantil como uma etapa preparatória para a alfabetização, alinhando esse objetivo ao novo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (Brasil, 2020).

O PNLD, programa que distribui livros didáticos e literários e materiais didáticos para todas as escolas públicas brasileiras, sofre então uma mudança na forma de escolha e contratação dos livros para a educação infantil. Até então, para a esta etapa eram selecionados livros literários para

crianças da creche e pré-escola, e em 2020 o Edital de Convocação nº 02/2020 para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas incluiu, pela primeira vez, o livro didático para a as crianças de 4 e 5 anos, para distribuição no PNLD 2022, além de manuais didáticos para os professores.

Ao compreender o currículo como uma prática discursiva (Lopes & Macedo, 2011), este trabalho buscou analisar o edital do PNLD 2022, numa perspectiva pós-estrutural, considerando o livro didático como participante da política curricular da educação infantil que disputa sentidos de educação, de infância e currículo para crianças pequenas. Dialogamos com Bhabha (2013) ao compreender que tal política, ao acionar elementos utilizados no processo de escolarização das crianças maiores, pretende buscar uma semelhança nos moldes de aprendizagens para as crianças da pré-escola, submentendo a educação infantil a um modelo estereotipado de educação, que ignora suas singularidades e a submete a um processo de colonização.

Estereótipo, fetiche e mímica: estratégias de colonização da educação infantil

O PNLD é um programa de vital importância para toda a educação básica brasileira. Por meio dele, milhões de livros didáticos e literários são distribuídos de maneira regular e gratuita para estudantes de escolas públicas de Educação Básica em todo o Brasil, bem como para instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público. Assim, o PNLD é a principal fonte de acesso gratuito a livros e materiais didáticos para milhares de estudantes.

O que é problematizado neste trabalho é a mudança que promove a inserção do livro didático para crianças da pré-escola no PNLD, como política pública curricular nacional, materializando a ideia da PNA de uma educação infantil como um tempo-espaço de preparação para o ensino fundamental, utilizando um estrumento de controle tanto das crianças quanto das práticas docente, e limitando o currículo como expressão das experiências vividas pelos grupos da educação infantil. Assim, questionamos os sentidos produzidos com a inclusão do livro didático nesta etapa, que é formulado a partir de chamada pública para as editoras participarem do processo de avaliação e seleção das obras didáticas e literárias.

O Edital de Convocação nº 02/2020 para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas, referente ao PNLD 2022 foi publicado em 20 de maio de 2020 e é destinado exclusivamente à Educação Infantil. Este edital informa às editoras interessadas as especificações físicas e pedagógicas dos livros e manuais que serão submetidos à avaliação técnica pelo Ministério da Educação, para a seleção e aquisição dos materiais que serão distribuídos nas escolas públicas brasileiras. O edital trata de 3 objetos (Brasil, 2020, p. 1):

> **Objeto 1:** Obras didáticas destinadas aos estudantes, professores e gestores da educação infantil;
>
> **Objeto 2:** Obras literárias destinadas aos estudantes e professores da educação infantil; e
>
> **Objeto 3:** Obras pedagógicas de preparação para alfabetização baseada em evidências.

De acordo com o PNLD, os critérios estabelecidos para as editoras formularem e submeterem os livros à avaliação foram elaborados de acordo da BNCC e da PNA. Tomaremos neste estudo os objetos 1 e 3 para uma breve análise, em articulação com as políticas que atravessam o edital.

As DCNEI (2009) definem o currículo da educação infantil como “um conjunto de práticas que buscam articular experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, cinetífico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos” (Brasil, 2009). O edital PNLD 2022 subverte este sentido de currículo para a infância, defendendo que as práticas na educação infantil devem ocorrer “de modo a garantir a preparação das crianças para a alfabetização formal e para o domínio de competências matemáticas mais complexas, por meio da promoção de práticas de literacia e numeracia emergente” (Brasil, 2020, p. 30). Desta forma, os livros didáticos do PNLD 2022 para a educação infantil são assumidos como um instrumento curricular que desconsidera as especifidades da primeira etapa da educação básica, se aproximando muito mais da etapa seguinte, o ensino fundamental, e das suas práticas de alfabetização.

Segundo Macedo (2017, p. 542), “as políticas públicas têm buscado naturalizar a necessidade de currículos centralizados”, promovendo uma ideia de igualdade que desconsidera as diferenças e, assim, contribui para a ampliação da desigualdade. Na Educação Infantil, o livro didático representa a tentativa de solidificação de um currículo para a primeira infância, desconsiderando suas diferenças ao estabelecer um mecanismo de controle através da padronização curricular para a alfabetização. Embora existam possibilidades diversas para o uso, o livro didático nesta fase impõe previsibilidade, contrariando a concepção de um currículo para crianças pequenas que promova a criação de propostas curriculares integradas a partir de escolhas coletivas e particularidades pedagógicas (Brasil, 2009). Nesse contexto, os aspectos curriculares de organização sequencial de conteúdos e propostas que sugerem uma experiência universal fixada no livro didático, tenta conter as diferenças e colocar a educação infantil em posição de subalternidade em relação ao ensino fundamental, uma vez que o próprio livro didático e as atividades nele propostas atendem geralmente as propostas desta etapa. Neste sentido, temos entendido o livro didático como uma ferramenta de colonização da educação infantil.

Bhabha (2013) apresenta uma visão complexa sobre os processos de colonizaçcao. Para o autor, as relações coloniais não se tratam apenas de um processo histórico de dominação do colonizador sobre o colonizado, mas um processo contínuo de interações culturais onde as relações de poder, ainda que desiguais, são constantemente negociadas e desafiam as noções de dominação e subordinação. Essas interações são compostas por abivalências e gera o que ele chama de hibridismo cultural, desestabilizando as noções de identidades fixas e a autoridade do colonizador. Analisando a relações coloniais Bhabha identifica algumas estratégias do discurso colonial que nos ajudam a pensar a política curricular e o livro didático para a educação infantil.

Ao discutir as estratégias do discurso colonial na representação do sujeito colonial Bhabha (2013) problematiza a fixidez do estereótipo. Em sua análise, ele identifica o estereótipo como uma forma ambivalente de conhecimento e poder, cuja representação fixa deve ser questionada. Contrariando a visão que trata o estereótipo apenas como uma simplificação da imagem, ignorando seu caráter ambivalente e psíquico, o autor propõe o estereótipo como “um modo de representação complexo,

ambivalente e contraditório, ansioso na mesma proporção em que é afirmativo" (Bhabha, 2013, p. 123). Uma vez que o discurso do estereótipo deve ser constantemente repetido para ser assegurado, revela-se que não há uma certeza afirmativa, mas uma constante afirmação discursiva para asegurar o lugar de poder, que não é estável. Assim, Bhabha sugere a ideia do estereótipo como fetiche.

Para Bhabha, o estereótipo como fetiche é fundamental no discurso colonial, pois oferece uma identidade baseada tanto na dominação e prazer quanto na ansiedade e defesa. Esses conflitos ambivalentes reativam a fantasia primária de desejo por originalidade e fixidez, sempre ameaçada pela diferença.

Inspirados pelas ideias de Bhabha, sugerimos conceber o livro didático na Educação Infantil como um fetiche. Este objeto-fetiche está inserido em um complexo de ambivalências implícitas, refletindo o desejo de fixação curricular, normatividade, reconhecimento, poder e dominação. Ele busca eliminar as diferenças através do estereótipo, promovendo uma visão padronizada do que seria uma educação de qualidade.

O livro-fetiche, como denominou Frangella (2021), opera na ambivalência entre a repulsa e o desejo, produz uma imagem fixada, duplicada, repetida, que põe em risco o desejo de representação de uma origem imutável. Compreendido como suporte do conhecimento produzido fora da escola, faz-se presente no contexto escolar de uma produção estrangeira a ela.

> O livro como estereótipo, como imagem fixada, objeto-fetiche que rejeita a diferença, remete a uma realidade dada originária da qual ele se torna referente. O livro-fetiche representa uma fixação fixa, e essa concepção se sustenta numa perspectiva instrumental de currículo como elemento de organização e planificação de conteúdos de ensino. (Frangella, 2021)

O livro-fetiche se apresenta pelo edital do PLND Educação Infantil 2022 como esse desejo de representação de uma imagem fixada, imutável: a imagem da educação como ensino. O livro que ensina professoras e crianças, a partir de uma lista de conteúdos prevista na BNCC, com métodos específicos afirmados na PNA e, assim como ocorre nas etapas posteriores a Educação Infantil, passível de avaliação para verificação de aprendizagens, conforme disposto nos critérios específicos de avaliação pedagógica do Manual do Professor para Pré-Escola no Edital:

> 3.3.10. Explicitar, por planilha, diagrama, texto ou imagens, a evolução sequencial sugerida de todos os conteúdos de literacia e de numeracia presentes no livro, distribuindo-os ao longo das semanas do ano letivo, trazendo, inclusive, os momentos sugeridos de avaliação formativa. (Brasil, 2002, p. 37)

Tal perspectiva desconsidera o desenvolvimento integral das crianças de até 5 anos, limitando suas experiências à racionalidade técnica da literacia e numeracia, ignorando os demais campos de experiências propostos pela própria BNCC. O livro didático como produção externa às crianças, como organização curricular planificada e distribuída num determinado tempo e evolução, tenta deter um sentido de educação Infantil que despreza a criança como produtora de cultura e participante central no processo de produção curricular. Ignora o sentido de criança consolidado nas DCNEI e reafirmado na BNCC, que a considera:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009, p. 12)

A aproximação com a escolarização normatizada no ensino fundamental e a tentativa de suprimir as diferenças através do currículo materializado no livro didático reflete o fetiche sustentado na ambivalência entre esses desejos e a repulsa pelo objeto-livro-fetiche curricular. Isso desafia a concepção de uma Educação Infantil que constrói seu currículo no terreno do imprevisível, vivido diariamente na escola e na vida. Ao buscar "garantir a preparação das crianças para alfabetização formal" (Brasil, 2020, p. 30), o edital demonstra o desejo por uma educação infantil focada não na criança e em seu desenvolvimento, mas nos critérios da etapa seguinte de escolarização, sem espaço para desvios e expansão individual no seu próprio tempo e conforme suas necessidades.

A proposta de aproximar a educação infantil do ensino fundamental revela a ambivalência da mímica colonial descrita por Bhabha. A mímica reflete a ideia de "um Outro reformado, reconhecível, como sujeito de uma diferença que é quase a mesma, mas não exatamente" (Bhabha, 2013, p. 146). A Educação Infantil deve assemelhar-se ao Ensino Fundamental, mas ainda assim permanecer um pouco diferente, ou seja, inferior.

O livro didático, ao tentar eliminar as distinções entre as duas etapas, reitera o desejo de repetição e fixação do estereótipo fetichista discutido por Bhabha. O autor enfatiza essa questão ao abordar a ambivalência do discurso colonial, destacando a mímica como "uma das estratégias mais ardilosas e eficazes do poder e do saber coloniais" (Bhabha, 2013, p. 146).

No contexto das relações coloniais, Bhabha (2013) denomina como mímica a repetição de uma presença parcial, que carrega uma dupla visão devido à representação ou reconhecimento incompleto do objeto colonial. A mímica colonial é impulsionada pelo desejo de tornar o colonizado semelhante ao colonizador, mas é atravessada pelo deslizamento da diferença: o colonizado não apenas resiste à significação imposta, mas também produz novas significações através do processo dialético da produção cultural. A ambivalência da mímica, caracterizada pelo desejo colonial que simultaneamente reconhece e rejeita a diferença, assim como o fetiche, desestrutura o discurso colonial e ameaça sua autoridade.

> A ambivalência da mímica – quase, mas não exatamente – sugere que a cultura colonial fetichizada é potencial e estrategicamente uma contra-apelação insurgente. Os "efeitos de identidade", como denominei, são sempre crucialmente *divididos*. Sob o disfarce da camuflagem, a mímica, como fetiche, é um objeto parcial que radicalmente reavalia os saberes normativos da prioridade da raça, da escrita, da história, pois o fetiche imita formas de autoridade ao mesmo tempo que as desautoriza. De modo semelhante, a mímica rearticula a presença em termos de sua "alteridade", exatamente aquilo que ele recusa. (Bhabha, 2013, p. 154)

Ao refletir sobre as políticas curriculares centralizadoras, materializadas no livro didático para a educação infantil, podemos reconhecer um desejo mimético incorporado nesse objeto-fetiche, que gera uma ambivalência capaz de romper as fronteiras dos estereótipos nas representações. O

desejo de mímica, que opera pela repetição de uma versão diferenciada do mesmo, é sempre uma representação parcial. Nesse contexto, o livro didático na educação infantil, por um lado, reforça a visão da educação como ensino normativo, preditivo, estrangeiro e instrumental, organizando e materializando o currículo e participando da identidade escolar exclusiva das escolas. Por outro lado, podemos considerar seu potencial insurgente na educação. Se, de um lado, há um desejo de fixar, estereotipar e estabelecer um roteiro rígido a partir do livro didático, do outro, existem os deslizamentos, as brechas e as fronteiras onde novos significados são produzidos.

Edital PNLD 2022: a educação infantil entre letras e números

O edital do PNLD 2022 tem nos objetos 1 e 3 as obras que serão destinadas aos estudantes da pré-escola e professores, que incluem:

Objeto 1: Obras didáticas destinadas a estudantes, professores e gestores da educação infantil.	**Objeto 3: obras pedagógicas de preparação para a alfabetização baseada em evidências**
Livro impresso para estudantes da pré-escola	Guia de Preparação para a Alfabetização impresso
Manual para professores de creche e pré-escola.	Guia de Preparação para a Alfabetização digital
Material digital do professor	
Material digital do gestor	

Fonte: Tabela produzida pela autora com base do edital público de convocação Nº 02/2020.

As obras didáticas visam metas pedagógicas delineadas pela BNCC e pela PNA. A BNCC para a educação infantil foca numa concepção de aprendizagem de qualidade, entendida como conteúdos básicos que as crianças devem aprender na idade considerada adequada nos cinco campos de experiências, a saber: O eu, o outro e o nós; Corpo, gesto e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Já a PNA enfatiza a qualidade da alfabetização, onde considera esta como “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (Brasil, 2019, p. 18). Logo, podemos perceber que as próprias concepções acerca do que é importante para educação infantil são contraditórias, e o edital, nas suas determinações, se volta muito mais ao interesse pela alfabetização nesta perspectiva apresentada.

O foco na literacia e numeracia, conceitos centrais na PNA, contrasta com a visão de que a pré-escola deve ser distinta do ensino fundamental. A PNA busca promover práticas de alfabetização eficazes, isso inclui a literacia emergente, que prepara as crianças para leitura e escrita formal, e a numeracia, que abrange habilidades matemáticas. No entanto, a abordagem da PNA tem sido criticada por desconsiderar as especificidades regionais e culturais da alfabetização no Brasil, privilegiando uma visão cognitiva da alfabetização (Caldeira, 2022).

Sobre os critérios do livro do estudante impresso, estes devem ser organizados em dois volumes para a pré-escola I (4 anos), e em volume único para a pré-escola II (5 anos), organizados em capítulos e “de forma articulada, organizada e coerente, abordar múltiplos componentes essenciais de preparação para a alfabetização” (Brasil, 2022, p. 39) com conteúdos de literacia e numeracia, divididos igualmente, nos agrupamentos dos capítulos.

Pontuando sempre que os conteúdos propostos para os livros dos estudantes são objetivos pedagógicos da BNCC e da PNA, os critérios do edital selecionam atividades de literacia como componentes essenciais para a alfabetização, que são atividades de "consciência fonológica e fonêmica", "conhecimento alfabético", "desenvolvimento de vocabulário", "compreensão oral de textos" e "produção de escrita emergente". Algumas dessas orientações para atividades são (Brasil, 2022, p. 39-40):

> 4.3.1.1. Segmentação de frases em palavras e de palavras em sílabas;
>
> 4.3.1.4. Segmentação de palavras em seus sons (fonemas);
>
> 4.3.1.5. Síntese de sons (fonemas) em palavras.
>
> 4.3.2.1. Apresentação de todas as letras em ordem alfabética, nas formas bastão e cursiva, uma por página, e pareadas em maiúsculas e minúsculas, enfatizando suas representações visual e motora.
>
> 4.3.2.6. Recitação do alfabeto e da pronúncia dos sons das letras.
>
> 4.3.3.1. Apresentação de novo vocabulário, com estímulo à aquisição de vocabulário receptivo e expressivo, apresentando definições claras e fazendo distinção entre conceitos, bem como demonstrando e exercitando a pronúncia adequada de cada palavra nova e de palavras mais difíceis e sua utilização contextualizada;
>
> 4.3.4.3. Descrição, pelos estudantes, de imagens, ilustrações e cenas ficcionais e não ficcionais, por meio de condução do professor.
>
> 4.3.5.3. Realizar traçados de grafismos, tais como círculo, onda, linha em serra e outros, em especial aqueles que remetam aos formatos das letras cursivas e bastão.

Quanto aos conteúdos de numeracia, os livros devem apresentar atividades sobre noções de quantidade, localização, formas geométricas elementares e raciocínio lógico e matemático, dentre outras. Dentre as atividades sugeridas temos (Brasil, 2022, p. 41):

> 4.4.1.1. Apresentação dos números de 0 a 20, no mínimo;
>
> 4.4.2.1. Identificação de posições e direções, como "em cima" e "embaixo", "à frente", "atrás" e "entre", "direita" e "esquerda", "perto" e "longe";
>
> 4.4.3.1. Identificação de triângulos, retângulos, circunferências, linhas;
>
> 4.4.4.1. Identificação e continuação de sequências.

De acordo com o edital, os demais conteúdos do currículo, que dispõe sobre o mundo natural e social, figuram no livro didático dos estudantes como elementos contextuais das atividades de literacia e numeracia. Ou seja, os demais campos de experiências indicados na BNCC bem como parte dos direitos de aprendizagem das crianças são secundarizados nos materiais do PNLD.

Neste sentido, temos como exemplos estes tipos de atividades nos livros que foram aprovados (Figura 1).

Figura 1

Atividades do livro para crianças de 4 anos, "Adoletá", aprovado para o PNLD 2022.

As orientações para os livros didáticos remetem às cartilhas com atividades mecânicas e instrumentais. Não há uma orientação ou incentivo a questões caras para o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, como a organização e utilização dos diferentes espaços, a relação com o meio ambiente, o cuidado e afeto, o incentivo a criatividade, a curiosidade, dentre outras.

Além dos livros para crianças e manuais dos professores, o edital inclui materiais digitais e videotutoriais, destinados tanto a professores quanto ao gestores escolares. Estes materiais digitais oferecem planos anuais de desenvolvimento, orientações sobre práticas pedagógicas e materiais de apoio, como fichas para atividades. Os videotutoriais apresentam modelagens de aulas, orientações sobre habilidades de alfabetização e numeracia, e métodos de avaliação.

Em relação ao objeto 3, o guia de Preparação para a Alfabetização deve abordar conhecimentos de literacia e numeracia, enfatizando a importância da educação infantil para a futura alfabetização. Este guia deve apresentar exemplos práticos de aplicação em sala de aula, explicações detalhadas das atividades e momentos de avaliação formativa.

> 2.1.2.3. Apresentar lista consolidada, por meio de planilha, diagrama, texto ou imagens, das diversas atividades para aplicação em sala de aula;
>
> 2.1.2.4. Explicitar como estes conteúdos podem ser abordados ao longo do ano letivo, possibilitando ao professor a construção de seu próprio cronograma; (Brasil, 2022, p. 48)

A tentativa de controlar a prática docente através de materiais didáticos estruturados reduz a autonomia dos professores, impondo uma norma padronizada para a educação infantil em todo o

país. Tal norma tem no ensino fundamental um estereótipo do que seria um modelo ideal de educação, e que, portanto, a Educação Infantil deveria seguir. Assim, busca antecipar de forma inadequada a alfabetização, limitando a relação das crianças com a cultura escrita e com a própria infância.

Considerações finais

O edital do PNLD 2022 para a Educação Infantil se configurou como uma parta implementação da PNA, que teve como um de seus objetivos a produção de materiais didáticos voltados para a alfabetização. Os documentos norteadores da educação infantil não colocam a alfabetização formal como meta ou como uma condição para o acesso ao ensino fundamental, por entender que a apropriação da linguagem escrita nesta fase deve se dar como prática cultural, e não como prática de treinamento.

Entendemos ainda que o currículo da educação infantil é construído nas relações vividas pelas crianças e seus pares, relações que deem sentido ao presente, sem determinações de “conteúdos escolares” a priori, como possibilidade de explorar as múltiplas linguagens da criança num contexto de cultura em permanente acontecimento: negociado, provisório, fluido, brincante, contingencial, responsável. Um currículo que contemple a infância vivida no agora, sem fins preparatórios, mas contingenciada pelos rastros formativos e esperançosos de um futuro menos desigual. Um currículo que, conforme orientado pelas DCNEI (2009), considere a criança sujeito produtor de cultura, com experiências próprias e diversas que devem ser articulados com os conhecimentos produzidos no mundo e produzindo novos, a partir de suas curiosidades, investigações e relações com seus pares e com os adultos. Uma Educação Infantil que “busque uma forma própria, que possui um “conteúdo próprio”, com categorias de espaço, tempo, organização, e práticas que não admitam a condição reducionista de “etapa prévia” em relação ao período de escolarização” (Faria & Finco, 2011, p. 122).

Neste sentido, a ideia de um livro didático para educação infantil, um livro prescritivo, que busca se aproximar de um modelo de ensino das etapas posteriores, nos parece uma ideia fetichizada de educação, que não acolhe o que é proprio das crianças pequenas, buscando projetá-la naquilo que elas virão a ser, como se o livro pudesse garantir uma qualidade significada como uma boa alfabetização.

O Edital PNLD 2022 para a educação infantil revela a concepção de educação adotada pelas políticas curriculares atuais. Enquanto a BNCC alterna entre uma educação centrada nos conteúdos e nos campos de experiências, a PNA foca exclusivamente na preparação para a alfabetização, ignorando as especificidades das crianças de 0 a 5 anos. O conceito de livro didático para a Educação Infantil é criticado por ser inadequado e imprudente, mas também por estabelecer um método único de alfabetização, o que não seria apropriado nem no ensino fundamental. Baptista (2022) argumenta que os livros didáticos organizam o conhecimento de forma rígida, o que contrasta com a abordagem curricular das DCNEI e até mesmo da BNCC que valoriza o cotidiano e a centralidade da criança no processo educativo. Segundo a autora, a professora é quem melhor conhece as vivências das crianças e deve ampliar essas experiências, enquanto materiais didáticos de qualidade, como livros de literatura e informativos, que são essenciais, devem ser fornecidos pelo Ministério da Educação.

Apesar das críticas, houve uma grande adesão dos livros didáticos nos municípios brasileiros. Portanto, é necessário olhar para essa política de forma crítica, reconhecendo que as políticas estão em constante negociação e evolução, deixando impactos duradouros na Educação Infantil.

Referências bibliográficas

Baptista, Mônica (2022). As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: Consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da educação infantil. *Revista Brasileira de Alfabetização*, *16*, 15-32. https://doi.org/10.47249/rba2022585

Bhabha, Homi (2013). *O local da cultura* (Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalvez; 2.ª ed.). UFMG.

Brasil (2019). *Política nacional de alfabetização (PNA)*. Caderno. MEC.

Brasil. (2009). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.* Secretaria de Educação Básica. MEC.

Brasil. (2017). *Base nacional comum curricular* (BNCC). MEC.

Brasil. (2020). *Edital de convocação Nº 02/2020* – CGPLI Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2022. MEC.

Caldeira, Maria Carolina (2022). Política nacional de alfabetização, currículo e gestão de riscos. *Currículo Sem Fronteiras,* 22, e1135. http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v23.1135

Faria, Ana, & Finco, Daniela (Eds.). (2011). *Sociologia da infância no Brasil*. Autores Associados.

Frangella, Rita (2017). Políticas curriculares e formação de professores: Isto e aquilo? Ou o mesmo? In Rita Frangella, *Currículo e formação de professores sobre fronteiras e atravessamentos*. CRV.

Frangella, Rita (2020). “Muitos como um”: Políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir. *Educar em Revista*, 36. https://doi.org/10.1590/0104-4060.75647

Frangella, Rita (2021, abril 7). *Passando a boiada no MEC: O PNLD em análise***.** Live transmitida ao vivo pelo canal ANPED. https://www.youtube.com/watch?v=SmFWHveu5hg

Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 5/4/2013, Página 1.

Lopes, Alice, & Macedo, Elizabeth (2011). *Teorias do currículo*. Cortez.

Macedo, Elizabeth (2017). Mas a escola não tem que ensinar? *Currículo sem Fronteiras*, 17(3), 539-554. https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf

Vieira, Lívia, & Baptista Mônica (2023). *Educação infantil*. Contexto.

O sucesso na representatividade de São Miguel dos Campos, Alagoas, Brasil, em Olimpíadas Educacionais

Izakelly Barros de Lima
Secretaria Municipal de Educação
Email: izakelly@educacao.saomigueldoscampos.al.gov.br

Rosy Emannuele Moura dos Santos Bomfim
Secretaria Municipal de Educação
Email: emannuele@educacao.saomigueldoscampos.al.gov.br

Carlos Henrique Araújo de Oliveira
Secretaria Municipal de Educação
Email: carloshenrique@educacao.saomigueldoscampos.al.gov.br

Eliane Cristina Rodrigues dos Santos
Secretaria Municipal de Educação
Email: elianerodrigues@educacao.saomigueldoscampos.al.gov.br

Valdirene Vieira Cavalcante
Secretaria Municipal de Educação
Email: valdirene@educacao.saomigueldoscampos.al.gov.br

Álvaro Leiva dos Santos
Secretaria Municipal de Educação
Email: alvaroleivasantos@gmail.com

Resumo

No cenário educacional atual, em que o engajamento dos alunos é um desafio constante, as olimpíadas têm se destacado como uma alternativa valiosa (Almeida et al., 2022), integrando-se de forma significativa aos calendários escolares, proporcionando uma abordagem dinâmica para os processos de ensino e aprendizagem. São Miguel dos Campos, AL, Brasil, vem se destacando nos resultados nessas olimpíadas. Nos últimos anos, o município vem efetivando suas participações e alcançando êxito nas seguintes competições: Olimpíada Nacional de Eficiência Energética, Olimpíada Nacional de Ciências, Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica, Olimpíada Nacional em História do Brasil. A Secretaria Municipal de Educação promove formações, nas quais os formadores de ciências da natureza e humanas orientam os professores. A partir desta etapa, os docentes intensificam as habilidades abordadas nestas provas, realizam as inscrições dos alunos orientando o processo da realização da olimpíada. Este trabalho objetiva-se coletar e analisar dados sobre vivências de docentes em olimpíadas e o êxito de discentes, com enfoque quanti-qualitativo, embasado em uma pesquisa por questionário e análise de dados fornecidos por participantes e número de alunos que obtiveram êxito, premiados com medalhas, notebooks, tablets, bolsa de iniciação científica e certificados. Desta forma, as olimpíadas educacionais impulsionam a aprendizagem.

Palavras-chave: *olimpíada, educação, aprendizagem, medalha*

Resumen

En el escenario educativo actual, donde la participación estudiantil es un desafío constante, las Olimpiadas se han destacado como una alternativa valiosa (Almeida et al., 2022), integrándose significativamente en los calendarios escolares, brindando un enfoque dinámico a los procesos de enseñanza y aprendizaje. São Miguel dos Campos, AL, Brasil, viene destacándose en sus resultados en estas Olimpíadas. En los últimos años, el municipio participa y logra éxitos en las siguientes competiciones: Olimpiada Nacional de Eficiencia Energética, Olimpiada Nacional de Ciencias, Olimpiada Brasileña de Astronomía y Astronáutica, Olimpiada Nacional de Historia de Brasil. La Secretaría Municipal de Educación promueve la formación, en la que formadores de ciencias naturales y humanas orientan a los docentes. A partir de esta etapa, los docentes intensifican las habilidades cubiertas en estas pruebas, registran a los estudiantes y guían el proceso de realización de la Olimpiada. Este trabajo tiene como objetivo recopilar y analizar datos sobre las experiencias de los docentes en las Olimpíadas y el éxito de los estudiantes, con un enfoque cuantitativo-cualitativo, a partir de una encuesta por cuestionario y el análisis de los datos proporcionados por los participantes y el número de estudiantes que tuvieron éxito, premiados. con medallas, cuadernos, beca de iniciación científica y certificados. De esta forma, las Olimpíadas educativas potencian el aprendizaje.

Palabras-clave: *olimpiada, educación, aprendizaje, medalla*

Introdução

As Olimpíadas Científicas, conforme abordadas por Xavier (2018), surgem como um poderoso veículo de divulgação e promoção da alfabetização científica, permeando os diversos domínios da educação. Ao fomentar o raciocínio lógico, o pensamento crítico e a criatividade, as olimpíadas não apenas desafiam os participantes, mas também oferecem um terreno fértil para a aplicação prática dos conhecimentos científicos.

No cenário educacional atual, em que o engajamento dos alunos é um desafio constante, esses eventos têm se destacado como uma alternativa valiosa (Almeida et al., 2022), integrando-se de forma significativa aos calendários escolares em níveis municipal, estadual, nacional e até internacional. Além disso, proporcionam uma abordagem dinâmica e estimulante para os processos de ensino e de aprendizagem.

São Miguel dos Campos, AL, Brasil, vem se destacando e obtendo sucesso nos resultados na participação de olimpíadas educacionais. Nos últimos anos, o município vem intensificando e efetivando suas participações e alcançando êxito nas seguintes olimpíadas:

- Olimpíada Nacional de Eficiência Energética (ONEE);
- Olimpíada Nacional de Ciências (ONC);

- Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA);
- Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB).

A secretaria municipal de educação de São Miguel dos Campos/AL, Brasil, promove mensalmente formação continuada, na qual os formadores de ciências, história e geografia informam e orientam os professores, também, em relação a estas olimpíadas. A partir dessas orientações, os professores intensificam as habilidades abordadas nestas provas, realizam as inscrições dos alunos participantes, orientando-os para todo o processo da realização da olimpíada. Os formadores dão continuidade com o acompanhamento de todo o processo preparatório dessas avaliações externas, até o resultado e cerimônias de premiação.

Este trabalho tem como objetivos coletar e analisar dados sobre participação e experiências da vivência dos docentes em olimpíadas e, consequentemente, o êxito dos discentes. Entende-se que, esta ação da formação continuada em incentivar e efetivar a participação desses sujeitos em olimpíadas educacionais, científicas, é mais um recurso para expandir o campo de estudos em esfera global, causando impactos positivos na progressão dos conhecimentos de diversas áreas de aprendizagem.

Outro fato marcante nesse processo significativo é que o trabalho desenvolvido pelos professores para as Olimpíadas Educacionais consolida a aprendizagem dos educandos e, concomitantemente, aumenta a participação e aprovação dos alunos do 9º ano do ensino fundamental no processo seletivo do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Desta forma, demonstra-se que, quando o trabalho é realizado em conjunto e com seriedade, o resultado reflete em todos os aspectos, potencializando o aprendizado e influenciando, de maneira positiva, na vida dos discentes. Isso ocorre devido ao fato de que, ao estudarem os conteúdos direcionados a essas olimpíadas, os estudantes também reforçam seus conhecimentos e, por consequência, se destacam em exames de seleção e avaliações externas.

Fundamentação

No Brasil, as olimpíadas nacionais educacionais surgiram a partir do século XX, seguindo o modelo de olimpíadas internacionais. Segundo Sá (2009) a educação deve transcender o espaço e o tempo, tornando-se uma permanente busca pela melhoria de vida dos indivíduos e da sociedade (p. 57). Com a participação nas olimpíadas os alunos melhoram seu desempenho e sua qualidade de conhecimento.

Para Demo (2020), “o papel do professor é cuidar da autoria do estudante, trabalhando na escola atividades de aprendizagem, não apenas de ensino, tipicamente instrucionistas” (p. 6) assim tornando as olimpíadas educacionais uma alternativa eficiente para o desenvolvimento de seu intelecto.

Ainda respeitando o conhecimento e contribuindo para o aluno, a ONC:

> **Art. 10** Para estudantes que guardam o sábado em respeito à sua religião, a escola/coordenador(a)/representante deve informar essa condição já no ato da sua inscrição, para que possa ser providenciada estrutura para atendimento à especificidade, em caso de aplicação presencial do exame em um sábado.

Parágrafo único. Caso não informe, a ONC não disponibilizará esse atendimento na 2ª fase da ONC, caso esta seja realizada de forma presencial em um sábado, sendo a responsabilidade por esta não disponibilização da escola/coordenador(a)/representante.

Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA)

Em São Miguel dos Campos/Alagoas, Brasil, o primeiro ano de participação foi em 2021 com os alunos do fundamental I dos 5º anos, o qual foi em um período desafiador, pois as instituições de ensino ainda estavam retornando às suas atividades com as aulas de forma semipresencial, em nosso município os alunos voltaram a frequentar as escolas em escala de rodízio, ou seja, uma semana presencial a seguinte, assistiam aulas on-line, além de receber materiais de apoio com direcionamentos dos estudos em casa. Inicialmente foi pensado apenas que alguns alunos participarem pelo fato de que a prova seria online e teriam que acessar a plataforma da OBA-Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica, por algum aparelho eletrônico e que tivesse acesso à internet.

Seguindo as orientações do regulamento da olimpíada, a OBA é realizada anualmente pela Sociedade Astronômica Brasileira (SAB) em parceria com a Agência Espacial Brasileira (AEB) entre alunos de todos os anos do ensino fundamental e médio em todo território nacional e no exterior, desde que por escolas de língua portuguesa. A OBA tem por objetivos fomentar o interesse dos jovens pela Astronomia, Astronáutica e ciências afins, promover a difusão dos conhecimentos básicos de uma forma lúdica e cooperativa, mobilizando, em um mutirão nacional, além dos alunos, seus professores, coordenadores pedagógicos, diretores, pais e escolas, planetários, observatórios municipais e particulares, espaços, centros e museus de ciências, associações e clubes de Astronomia, astrônomos profissionais e amadores, e instituições voltadas às atividades aeroespaciais.

Foi criado um grupo no WhatsApp e adicionado os docentes e equipe diretiva das escolas, e assim foi distribuído quantidade de alunos participantes, informações do edital e orientações de forma geral, os alunos também realizaram um simulado para colher informações sobre seu desempenho antes da prova oficial. Dessa forma, a Olimpíada foi inserida em nosso calendário escolar e os alunos medalhistas - além de participarem da cerimônia de premiação - também foram premiados com um tablet para incentivar e reconhecer seus esforços e dedicação aos estudos.

A prova foi liberada durante dois dias para que os alunos pudessem acessar com tranquilidade, tendo duração de duas horas depois do acesso e com todas as questões de múltiplas escolhas. No segundo ano de participação, os alunos foram medalhistas tendo a participação toda de forma presencial respondendo, na escola, à prova da olimpíada, e obtendo êxito em mais um ano, dessa vez com alunos do 5º e 6º anos do ensino fundamental I e II.

Os objetos de conhecimento abordados na prova foram sobre astronomia, formato da terra, estrutura, camadas da atmosfera e assim por diante, já sobre a astronáutica foram abordados a exploração do sistema solar, quem foi o primeiro homem a pisar na Lua, entre outros que englobam temas relacionados ao universo e sua constituição. No edital eles disponibilizam todos esses conteúdos programáticos para os professores e alunos, assim dando uma oportunidade para que eles tivessem uma preparação antecipada.

Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB)

A ONHB é uma das olimpíadas que os professores e os alunos de São Miguel dos Campos já participam há três anos. As participações ocorreram na versão tradicional e aberta para todos (ONHB-A), esta apresenta-se como um aprimoramento da primeira versão tradicional, sendo aberta ao público, abordando a participação de modalidades diferentes. São Miguel dos Campos, realizou suas participações na modalidade em grupo.

Para participar dessa olimpíada, os professores orientadores recebem as informações nos encontros formativos e, em seguida, formam as equipes com três alunos por grupo, das seguintes turmas: oitavo e nono ano. Ao iniciar, realizam os desafios compostos por seis fases classificatórias e por um desafio final.

Em 2022, a Escola Municipal Professora Ana Neri Malheiro de Oliveira, foi representada por meio de uma equipe nomeada “Sanambys”, a qual foi orientada pelo professor Marcus Vinicius Santos. Esta equipe conseguiu avançar em todas as etapas da olimpíada, participando dos desafios e representando São Miguel dos Campos, com uma produção textual sobre aspectos históricos locais, na qual destacou as *Taieiras*, um folguedo tradicional do estado de Alagoas. Os Sanambys obtiveram êxito em sua trajetória de participação nesta modalidade, assim conquistaram medalha de cristal e os alunos também foram contemplados com bolsas de iniciação científica Júnior pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq.

Em 2024, o município ousou um pouco mais e marcou presença na olimpíada. Deu-se início então ao processo preparatório dos alunos com aulões e simulados, além de que a participação do ano vigente buscou garantir o envolvimento de todas as escolas do fundamental anos finais.

Olimpíada Nacional de Ciências (ONC)

A Olimpíada Nacional de Ciências envolve as seguintes áreas: Ciências da natureza e História. Trata-se de uma olimpíada digital, é organizada pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e realizada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação (MCTI) e constitui um programa da Associação Brasileira de Química (ABQ), Departamento de História da UNICAMP, Instituto Butantã (IB), Sociedade Astronômica Brasileira (SAB) e Sociedade Brasileira de Física (SBF), responsáveis por sua execução.

A primeira participação na olimpíada foi no ano de 2021, com uma aluna destaque na premiação de menção honrosa, os alunos participantes dessa olimpíada são aqueles que mais se destacam nas disciplinas participantes. Nos anos seguintes, também participamos, em uma trajetória de sucesso, os alunos miguelenses se destacam mais uma vez. No último ano, foram sete alunos com menção honrosa, estes e seus orientadores foram premiados com tablet pelo prefeito George Clemente, um gestor que acredita e incentiva os pesquisadores.

Como expectativa para 2024, São Miguel dos Campos continuará com seu processo preparatório, efetivando mais uma vez sua representatividade nas Olimpíadas.

Olimpíada Nacional de Eficiência Energética (ONEE)

Dentre as diversas olimpíadas incluídas no calendário da Secretaria Municipal de Educação de São Miguel dos Campos (SEMED – SMC), temos a Olimpíada Nacional de Eficiência Energética (ONEE). Essa competição está integrada à progressão curricular como uma ferramenta para a construção do conhecimento sobre o uso racional da energia elétrica e a formação de consumidores conscientes, e está organizada por meio de desafios gamificados e provas. Os alunos são preparados com estudos direcionados a partir das habilidades de Geografia e Ciências da Natureza.

De acordo com as orientações do regulamento da olimpíada, a participação na edição de 2022 foi restrita aos estudantes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. Considerando que este representava o ano inaugural de envolvimento das escolas municipais da cidade, e que a Olimpíada, de modo geral, estava em seu segundo ano de realização, duas instituições foram escritas, implementando assim uma “etapa piloto” com o propósito de avaliar a viabilidade do evento no município.

Com base nos conteúdos programáticos abordados na Olimpíada, os professores responsáveis pelos componentes curriculares de Ciências e Geografia, a partir das orientações das formadoras das respectivas áreas, assumiram a condução interna do evento. Como parte de uma “etapa piloto”, apenas alguns alunos das respectivas turmas participaram da competição. Para a seleção desses estudantes, optou-se por escolher aqueles que apresentaram os melhores desempenhos na primeira fase da Olimpíada Nacional de Ciências (ONC), da qual acabavam de sair.

Entre os participantes, São Miguel dos Campos obteve sucesso com trinta e sete alunos medalhistas nas três categorias, ouro, prata e bronze, além dos três alunos premiados com notebooks, pela própria Olimpíada, como reconhecimento dessa participação com resultado exitoso.

Metodologia

Para consolidar o trabalho e obter dados comprobatórios do resultado efetivo da participação exitosa de São Miguel dos Campos em Olimpíadas educacionais, buscou-se uma pesquisa qualitativa para quantificar a participação dos professores, analisar a prática do trabalho diário do setor de formação continuada e mensurar a satisfação dos professores do sistema de ensino local.

Do ponto de vista da metodologia, a pesquisa com os professores foi realizada por meio de um formulário com a seguinte estrutura:

- Confirmo a leitura do TCLE e autorizo minha participação na presente pesquisa;
- Nome completo;
- Já participou de alguma olimpíada educacional?
- Participou de alguma dessas?
- Como você soube desta olimpíada?
- As olimpíadas auxiliam no desenvolvimento da educação do Brasil?
- Qual a importância de participarmos, também, de olimpíadas na área de ciências humanas e da natureza?
- Recebeu alguma orientação a partir da coordenação de formação continuada?

- Esta orientação foi:
- Como você acredita que a participação de uma olimpíada pode impactar na formação do professor e de seus alunos?
- Gostaríamos de um breve relato de experiência, de sua vivência de participação na(s) olimpíada(s) anteriormente selecionada(s).

Em virtude desta pesquisa, foi possível mensurar os resultados em números e qualidade, observando a importância e satisfação dos professores em participar dessas competições que valorizam o processo de ensino e aprendizagem de suas áreas.

Resultados

Na coleta de dados, por meio do formulário, com a devolutiva de 15 professores, os quais compõem as áreas de Ciências, História e Geografia, foi possível perceber em relação à satisfação com as participações em Olímpiadas, destacando que estas avaliações externas, em formato de competições, contribuem na aprendizagem dos alunos.

Nesta coleta, observou-se que todos os professores souberam do período das Olimpíadas através da Equipe de Formação Continuada. Os docentes que participaram de Olimpíadas e responderam ao formulário, afirmam que estas competições influenciam na expansão do conhecimento por parte dos estudantes, integrando docentes em atividades extracurriculares.

Com esta experiência, os alunos desenvolvem diversas competências, como comunicação, argumentação, responsabilidade e principalmente ampliando o pensamento científico, crítico e criativo, através da cultura digital.

Todos os professores receberam informações a partir da Formação Continuada e 100% destes docentes classificaram como fundamental esta orientação. No resultado do formulário aplicado aos professores, ficou perceptível a satisfação de todos os profissionais em contribuir como membros orientadores nesta experiência, acompanhando o entusiasmo de seus alunos.

Conclusão

Os alunos da atualidade já nasceram em uma era digital, absorvendo reflexos de fatores positivos e negativos. Desta forma, as olimpíadas educacionais estão cada vez mais com um perfil inovador, inseridas no contexto digital, além de desenvolver metodologias ativas, destacar ferramentas tecnológicas como facilitadoras de comunicação e promover o desenvolvimento da aprendizagem.

Em São Miguel dos Campos/AL, Brasil, a Secretaria Municipal de Educação, por meio do Núcleo de Formação Continuada, busca sempre incentivar a participação dos professores e seus alunos em competições no formato de olimpíadas educacionais e, concomitante a isso, proporcionar melhorias nos índices de aprendizagem.

Em virtude dos últimos resultados das olimpíadas e a satisfação dos professores no questionário aplicado, a participação de São Miguel dos Campos será mantida nestas avaliações externas, pois

com este êxito, comprova-se a contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes e o enriquecimento da experiência dos docentes.

Referências bibliográficas

Almeida, Andréa Cristina, Samussone, Lainesse Benjamim, Brunozi Júnior, Antonio Carlos, & Emmendoerfer, Magnus Luiz (2022). Políticas educacionais: Um estudo bibliométrico sobre o papel das olimpíadas científicas sob uma análise multinível. *Revista Brasileira de Educação*, *27*. https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270021

Demo, Pedro, & Silva, Renan Antônio (2022). *O aprender e o não aprender na escola*. Edifes Acadêmico.

Nascimento, Francisco P., & Sousa, Flávio L. (2016). *Metodologia da pesquisa científica: Teoria e prática: Como elaborar TCC*. Thesaurus.

Sá, Antônio Lopes (2009). *Ética e valores humanos* (2.ª ed.). JURUÁ.

Xavier, Karen Alves (2018). *A contribuição da Olimpíada Paraibana de Química na formação de licenciandos em química e de alunos da rede pública de ensino* [Dissertação]. Universidade Estadual de Paraíba, Campina Grande, Brasil.

Liderazgo del nivel Intermedio en red y desarrollo de capacidades para la justicia educacional en directivos de centros de formación secundaria técnico-profesional: Una primera aproximación

Liderança de rede de nível intermédio e desenvolvimento de capacidades para a justiça educativa em diretores de escolas técnico-profissionais: Uma primeira abordagem.

Jennifer Ly Obregón Reyes
(Universidad De Granada; Universidad Andres Bello
Email: jobregonr@correo.ugr.es

Resumen

Los sistemas educativos deben establecer gobernanzas que construyan sociedades más justas como condición para mayor justicia educacional (Bolívar, 2012). La Reforma de la Nueva Educación Pública (NEP) en Chile responde en su planteamiento a esto, proponiendo desarrollar capacidades, colaborar en red y fortalecer lo pedagógico, entre otras estrategias dada su complejidad.

En este marco, los líderes de centros secundarios de formación técnica, enfrentan diversas problemáticas ante nuevas oportunidades derivadas de la NEP en la práctica. Estos centros tienen capacidades insuficientes para enfrentar contextos socioeducativos difíciles (Obregón-Reyes & Traslaviña-Arancibia, 2021), por lo que necesitan un liderazgo conectado con el sistema, que reduzca la competencia e incremente la colaboración (Chapman et al., 2016).

Esta investigación en curso, busca comprender la relación entre las redes impulsadas por el nivel intermedio y el desarrollo de capacidades para la justicia educacional, en equipos de liderazgo de liceos Técnico Profesionales (TP), desde sus percepciones. Se presentan avances del nivel intermedio en red en Chile como un movilizador del desarrollo de capacidades mediante el trabajo colaborativo en red y desafíos aún pendientes como una primera aproximación desde actores del nivel macro sistémico y del nivel intermedio representado por los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), así como recomendaciones para la Política Educativa.

Palabras clave: *educación pública; formación secundaria técnico-profesional; liderazgo del nivel intermedio; desarrollo de capacidades; redes*

Resumo

Os sistemas educativos devem estabelecer uma governançã que construa sociedades mais justas como condição para mais justiça educativa (Bolívar, 2012). A Nova Reforma da Educação Pública (NEP) no Chile responde a isso em sua abordagem, propondo o desenvolvimento de capacidades, a colaboração em rede e o fortalecimento pedagógico, entre outras estratégias, dada a sua complexidade.

Neste contexto, os líderes das escolas técnicas enfrentam vários problemas devido às novas oportunidades decorrentes da NEP na prática. Esses centros têm capacidades insuficientes para enfrentar contextos socioeducativos difíceis (Obregón-Reyes & Traslaviña-Arancibia, 2021), por isso precisam de uma liderança conectada ao sistema, que reduza a competição e aumente a colaboração (Chapman et al., 2016).

Esta investigação em curso procura compreender a relação entre as redes orientadas para o nível médio e o desenvolvimento de capacidades para a justiça educativa nas equipes de liderança das escolas técnico-profissionais (TP) a partir das suas percepções. Os progressos da rede de nível intermédio no Chile como mobilizadora do desenvolvimento de capacidades através de redes de colaboração e os desafios ainda pendentes são apresentados como uma primeira abordagem dos actores a nível macro-sistémico e do nível intermédio representado pelos Serviços Locais de Educação Pública (SLEP), bem como recomendações para a Política Educativa.

Palavras-chave: *ensino público; ensino técnico-profissional; liderança de nível intermédio; reforço de capacidades; trabalho em rede*

Contexto y problemática

En Chile, los centros educativos de Formación Profesional (FP), denominados liceos de Educación Media Técnico Profesional (EMTP), presentan un complejo diagnóstico en materia de capacidades, resultados y aspectos socioeducativos. A esta complejidad propia de estos centros (en adelante también liceos TP) se suma su doble foco: conexión con el entorno social-productivo para formación de especialidades e inserción laboral, y continuidad de trayectorias educativas post secundarias.

Ante la magnitud de su tarea, estos centros necesitan vincularse con otros para lograr sus propósitos. Los equipos directivos se ven desafiados a desarrollar capacidades para liderar la FP y conducir procesos de cambio que impacten en las trayectorias y proyectos de vida de estudiantes que suelen provenir de contextos vulnerables. Para que estos líderes fortalezcan sus capacidades requieren apoyos, formación y acompañamiento especializado.

Hoy, los liceos TP enfrentan retos -antiguos y nuevos- y oportunidades con la Ley 21.040 que crea la Nueva Educación Pública (en adelante NEP) en Chile (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2017); la NEP traspasa la administración escolar desde los municipios al Estado, mediante un nuevo nivel intermedio (middle-tier) denominado Servicios Locales de Educación Pública (SLEPs), los que deben administrar y liderar progresivamente los centros educativos del país.

Esta transformación es administrativa pero también de enfoques, sentidos y culturas. Se centra en lo pedagógico, el desarrollo de capacidades y la colaboración en red. Especialmente en educación técnica, este cambio abre posibilidades y desafíos para equipos directivos y docentes, así como para el liderazgo del nivel intermedio que conduce este proceso.

Marco teórico

Desafíos de la formación técnica secundaria en Chile

La EMTP entrega a los estudiantes una Formación Diferenciada Técnico-Profesional (FDTP) para desarrollar competencias técnicas asociadas a un sector productivo para inserción laboral o continuidad de estudios en Educación Superior (Maureira et al., 2022). La matrícula de la EMTP representa el 37% del total de estudiantes que cursan tercer y cuarto año medio, pertenecientes al 64% de familias de más bajos ingresos. Dentro de este grupo, el 66,4% está dentro de los liceos con mayor vulnerabilidad (Mineduc, 2020; Obregón-Reyes & Traslaviña-Arancibia, 2021).

La relación de la EMTP con el contexto social-productivo, ha condicionado su calidad desde diversos ámbitos: contexto global, social y productivo local; sistema educativo nacional; realidad educativa territorial; y particularidades de cada liceo (Traslaviña, 2016). Así, se requiere fortalecer capacidades de liderazgo y pedagógicas, en directivos y docentes respectivamente. Los líderes necesitan formación y acompañamiento para conducir y asegurar condiciones de enseñanza, sobre todo en docentes de especialidad sin formación pedagógica; y conectar con otros al servicio del aprendizaje gestionando redes con el entorno institucional y productivo; existe evidencia de que estos equipos no cuentan con todas las capacidades para enfrentar estos desafíos, por lo que su gestión podría verse fortalecida con apoyo y acompañamiento en redes colaborativas, contribuyendo a acortar brechas de inequidad de estas comunidades (Obregón-Reyes & Traslaviña-Arancibia, 2021) y logrando sus propósitos institucionales y fines sociales.

Al respecto, existe un debate sobre los fines sociales de la EMTP con enfoques extremos desde el aumento de productividad de la fuerza de trabajo (capital humano) y de desarrollo sostenible, en contraposición de un enfoque de capacidades basado en una perspectiva de justicia educacional (Tikly, 2013) que cambia radicalmente el foco que esta formación puede tener en el desarrollo de sus estudiantes (Obregón, 2024a).

Liderazgo del nivel intermedio en Red y desarrollo de capacidades de equipos directivos

El *Liderazgo de Nivel Intermedio en Red* implica que quienes lideran *desde el centro* del Sistema deben diseñar, articular y organizar la colaboración en red en función de la mejora, coherencia y pertinencia con la política educativa y las necesidades de las escuelas, mediante diagnósticos y evidencia (Obregón, 2024b). De esta forma se “piensa” e implementa un sistema de aprendizaje colaborativo en red para potenciar el núcleo pedagógico (Rincón-Gallardo, 2019). Esta reflexión plantea un *liderazgo para las redes* (desde el nivel intermedio) y, por otro lado, *redes para el liderazgo* (para directivos y docentes), en función del desarrollo de capacidades de liderazgo en las escuelas y en consonancia con el desarrollo integral de los estudiantes, contribuyendo a mayor justicia educacional y fortaleciendo el derecho a la educación (Obregón, 2024b).

Objetivos y metodología

Esta investigación se centra en cómo las redes que implementa el nivel Intermedio influyen en el desarrollo de capacidades para la justicia educacional de directivos de liceos TP, considerando que estos deben desempeñarse en contextos de alta complejidad sociocultural, sumado al desafío de liderar en medio de la implementación de una reforma que reconfigura su quehacer y condiciona su contribución a una mayor justicia educacional.

Se presentan resultados preliminares de la primera fase cualitativa de una investigación de diseño mixto secuencial exploratorio (cuali-CUANTI), donde se realizaron 22 entrevistas semiestructuradas a una muestra intencionada no probabilística; se entrevistó a 11 informantes clave –expertos, investigadores e implementadores de política a nivel macro– relacionados desde distintas perspectivas con la NEP; y a 11 profesionales de los primeros 11 SLEP en régimen con cargos de responsabilidad en gestión y acompañamiento de redes y/o liceos TP. Tras un análisis deductivo se procedió a reconocer categorías centrales con apoyo del software Atlas.ti.

La experiencia de los expertos incluye conocimientos sobre EMTP, liderazgo educativo, liderazgo del nivel intermedio, política educativa, redes, reformas a gran escala, y diseño, implementación e investigación de la NEP; en cuanto a la experiencia de profesionales –encargados/jefaturas– de los SLEP, versa sobre planificación y control de gestión, gestión formativa, asesoría pedagógica en educación media, monitoreo y seguimiento de procesos y resultados, mejora continua y acompañamiento técnico-pedagógico a escuelas.

Tabla 1

Caracterización de personas entrevistadas

Nivel macro	Nivel intermedio
5 Investigadores. 6 Implementadores de política y/o especialistas senior.	4 de la zona norte. 4 de la zona centro. 3 de la zona sur.

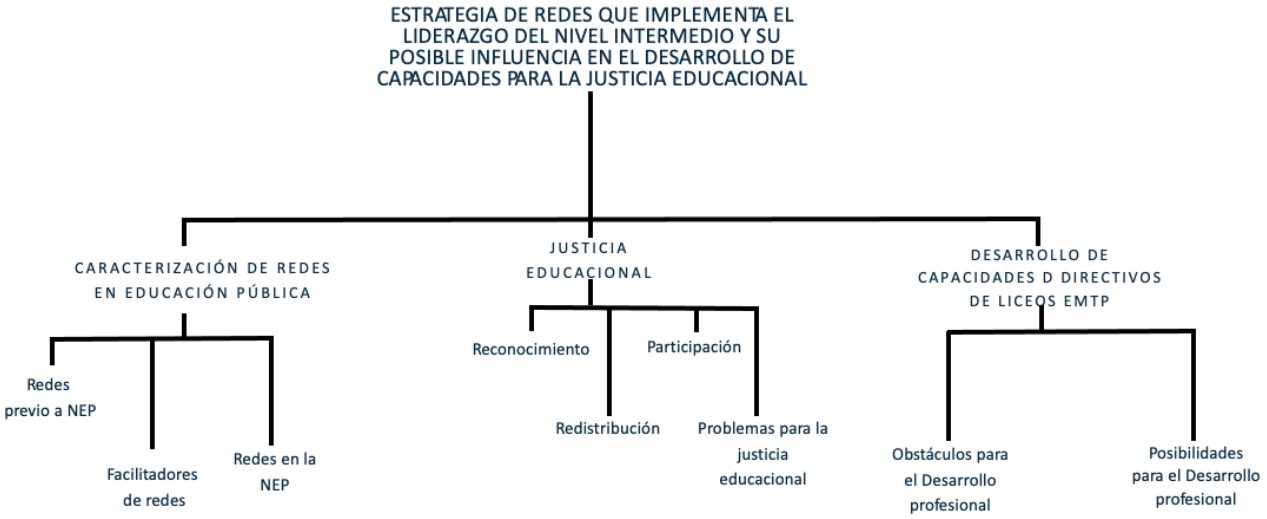
Fuente. Elaboración propia.

Resultados

Se realizó el análisis de entrevistas en base a una categorización predefinida de acuerdo con la literatura:

Figura 1

Categorías de análisis del Liderazgo del nivel intermedio en red en la NEP



Fuente. Elaboración propia

1. Caracterización de redes

1.1 Redes previas a NEP

En general, existe una valoración positiva del funcionamiento de los SLEP, considerándolo un avance en términos de sistematización de datos, objetivos en común y orden organizacional de las redes. No obstante, se identifican tensiones en torno a las redes durante la transición a esta nueva administración.

Las personas entrevistadas señalan que, previo a la NEP, las redes estaban conformadas por un grupo extenso y diverso de actores, lo cual obstaculizaba el impacto del trabajo. Se comenta también que las redes que dependían de los Departamentos Provinciales de Educación eran más informativas sobre procesos regionales que colaborativas.

En algunos casos se señala que la conformación de redes era casi inexistente, referida principalmente a contactos entre directores. No obstante, también se buscaba compartir experiencias exitosas. En el último caso, el traspaso a los SLEP implicó una disminución de estos proyectos como resistencia a la nueva administración, generándose un quiebre.

Se infiere que las experiencias de traspaso a los SLEP se vieron fuertemente influenciadas por la conformación previa de redes. En aquellas en que el trabajo en red era escaso, nulo o poco sistematizado y organizado, las nuevas directrices permitieron crear redes con un trabajo basado en datos, objetivos y planes comunes.

Las experiencias positivas previas a los SLEP tuvieron dificultades en la transición: la conformación de redes era autodidacta y no solían concordar con las nuevas orientaciones, generándose resistencias y tensiones que llevan a que, hasta el día de hoy, equipos de algunos SLEP se sientan

en deuda con el trabajo anterior, específicamente en los liceos TP; lo anterior también se suma a falta de recursos humanos para la cantidad de tareas y responsabilidades de los SLEP.

A pesar de estas problemáticas, se están buscando formas de conectar la mecánica de trabajo previa con la actual, especialmente en aquellos centros educativos en que había una amplia formación de redes previo a la NEP.

1.2. Redes en la NEP

La NEP trajo cambios con el mandato de realizar un trabajo colaborativo y en red (Mineduc, 2017). Al igual que en el proceso previo a la implementación de la ley, las experiencias con las nuevas orientaciones son variadas. Se destaca que existe una mayor dirección e intención hacia la cual apuntar en la conformación de redes, así como procesos cuantificables en los que basar el trabajo, ya sea diagnósticos o evaluativos.

Existe una evaluación positiva, igualmente, de la forma en que las redes se organizan en escuelas con un mismo “sostenedor” y, por ende, en territorios con condiciones similares, lo cual permite mayor adhesión hacia objetivos comunes atingentes a los participantes.

Experiencias bien valoradas sobre la conformación de redes refieren también al Modelo de Desarrollo de Capacidades (MDC), del que se han apropiado los SLEP y que se está implementando desde las orientaciones de la Dirección de Educación Pública (DEP), organismo que representa al Mineduc y que coordina la NEP. Asimismo, se propicia una mayor participación colaborativa que permite avanzar hacia objetivos propuestos.

A pesar de lo anterior, se advierte que todavía no hay un lineamiento fijo y claro que permita que las experiencias desde los SLEP y la conformación de redes estén en sincronía. La falta de personal y la pandemia que estuvo al inicio del traspaso de algunos SLEP son parte de factores a los que se atribuyen dificultades que tienen algunos Servicios para establecer con claridad el MDC y aplicarlo.

Otras dificultades se asocian a que, teóricamente el trabajo sería adecuado, mientras en la práctica no se visualiza del todo. También se identifican mayores exigencias que no se corresponden con las capacidades humanas y recursos disponibles.

A pesar de estas críticas, otros evalúan positivamente el traspaso por la existencia de un trabajo sistematizado y claro en términos de procedimientos y objetivos. Queda presente en todos los discursos que ha sido poco el tiempo transcurrido desde el cambio inicial, lo que no permite aún una evaluación completa del proceso.

1.3. Facilitadores de redes

En las funciones de los facilitadores de redes, independientemente del cargo, destacan estrategias asociadas a la sistematicidad en la organización de reuniones de redes; esto implica prácticas asociadas a orden, cantidad y frecuencia de estas y pasantías entre SLEPs, como objetivos y temáticas a trabajar y quiénes las componen, así como la necesidad de que los facilitadores tengan conocimiento y formación sobre especificidades de la EMTP.

El generar una constante participación se presenta como factor clave en la facilitación de la conformación, mantención y cumplimiento de las metas de las redes, siendo uno de los aspectos más mencionados en las entrevistas; estos señalan que la participación no se logra por sí sola: se requiere de un proceso y un proyecto que permita que sus integrantes se sientan identificados y escuchados, y que su participación en los espacios de redes incida concretamente en sus trabajos.

Para esto, es necesario que quienes facilitan tengan capacidades para generar un espacio de diálogo que asegure relaciones de confianza. Las pasantías, por otro lado, también son mencionadas como factor relevante para la construcción de redes, tanto entre docentes de diferentes liceos, como entre profesores de especialidad y empresas, y entre SLEPs.

Otras medidas de facilitación están relacionadas con conocer las necesidades y especificidades territoriales de cada SLEP para situar el trabajo con relación al sector productivo y centros de práctica. Se indica que algunos servicios tienen profesionales especializados, encargados exclusivamente de redes y/o EMTP, pero con una alta carga de trabajo, y otros en que los territorios son tan diversos y extremos que han realizado una combinación de redes presenciales y virtuales para responder a las necesidades.

Lo anterior también implica pensar en actores clave del territorio e instituciones y empresas con las que entablar una relación para generar capacidades profesionales en los liceos y entregar oportunidades atingentes para la EMTP que puedan, incluso, beneficiar a escuelas más pequeñas como las rurales.

También se revela la importancia del rol de liderazgo intermedio que suponen los SLEP, ya que son quienes acompañan a los líderes y sus centros educativos para establecer redes que les permiten mejorar sus capacidades y llegar a los objetivos de mejora individuales y colectivos que se proponen. Las personas entrevistadas indican que para esto, se debe establecer confianza lo que implica presencia física y virtual para atender necesidades de sus centros así como conocerlos personal y profesionalmente.

1.4. Obstáculos para las redes

Los obstáculos para las redes efectivas en la EMTP fueron claramente identificados en las entrevistas, definiéndose por factores como carga de trabajo y agobio, dificultades territoriales y falta de tiempo para participar.

En el caso de dificultades asociadas a distancias y particularidades geográficas, el uso de plataformas virtuales para reunirse y comunicarse ha sido parte de la solución tanto como aprovechamiento de espacios que puedan servir como los “microcentros” rurales.

Otras complicaciones se asocian al número de escuelas a cargo de un/a solo/a facilitador/a; quienes no dan abasto para apoyarlas a todas, visitarlas y acompañarlas óptimamente; esto se refleja en un relato de cansancio y agotamiento por parte de estos profesionales.

La falta de recursos humanos y la necesidad de priorizar cierto tipo de redes –por ejemplo temáticas– deriva en que las redes TP no siempre sean trabajadas en todos los SLEP. Esto se

suma a falta de foco en la mejora pedagógica en las redes TP porque los participantes en ocasiones priorizan temas como recursos, equipamiento e insumos que, aunque relevantes, los desvían de reflexiones pedagógicas.

Asimismo, a partir de experiencias iniciales, las personas entrevistadas han ido aprendiendo qué factores obstaculizan la participación en las redes; como la falta de motivación y tiempo para reunirse o el no sentirse parte de los objetivos propuestos.

2. Justicia educacional

2.1. Reconocimiento

Este concepto refiere a reconocer la diversidad de identidades, grupos y capacidades en diferentes relaciones recíprocas de legitimidad y el desarrollo de capacidades para ejercer libertades positivas (Moyano, 2020). En las entrevistas aparece la necesidad de equilibrar oportunidades, considerando las diversidades. No obstante, este principio queda solo en reconocer que existen inequidades de acceso a una educación igualitaria, algunos esfuerzos o mejoras referidas a la Ley de Inclusión, y donde prima un enfoque de derechos o de inclusión de género y discapacidad.

Por ende, a pesar de existir avances en el reconocimiento de parte de quienes integran las redes y los SLEP, queda bastante por hacer ya que aún no se trasciende de lo declarativo a la práctica.

2.2. Redistribución

Este es otro factor relevante a revisar para el avance hacia la justicia educacional, poco mencionado en las entrevistas relacionado con equidad de recursos e igualdad social que minimice asimetrías o desigualdades en distribución del saber o de recursos para alcanzarlo (Moyano, 2020). Entre las experiencias asociadas a mayor distribución equitativa, en la TP está el levantar datos que ayuden a generar más espacios de prácticas profesionales para que más estudiantes puedan acceder a ellas; donde en algunos contextos la cantidad de egresados no encuentra cupos suficientes para efectuar prácticas profesionales.

La oferta aparece como factor a considerar para garantizar una distribución educativa equitativa, percibiéndose que hay pocos liceos garantes ante otra gran cantidad que no cumplirían los estándares esperados y expectativas de las familias.

2.3. Participación

Este principio de justicia educacional está más presente en las entrevistas en diferentes formas de representación activa de actores de las comunidades educativas en decisiones y criterios que les afectan (Moyano, 2020). Se revela la importancia de conocer intereses y necesidades de los estudiantes; así, algunas prácticas mencionadas se asocian a procesos diagnósticos o creación de herramientas que permitan darle una identidad a los centros, como es el caso de algunos liceos.

Una experiencia en este ámbito es el levantamiento de un diagnóstico sobre percepción estudiantil; mediante datos recolectados, se pudo integrar sus miradas en la construcción de objetivos para los próximos años.

Otras experiencias relacionadas, se asocian a la inclusión participativa entre escuelas que trabajan con estudiantes con necesidades especiales y/o una participación activa en espacios de diálogo sobre inclusión y derechos humanos, que en algunos SLEP han sido asociadas a capacidades basales del MDC.

Por último, otro nivel de participación del estudiantado se visualiza en actividades de formación integral transversales a todos los niveles educativos.

2.4. Problemas para la justicia educacional

Finalmente, es relevante abordar algunos obstáculos mencionados en las entrevistas para avanzar hacia mayor justicia educacional, como trascender los discursos hacia prácticas pedagógicas e interrelaciones para que los centros educativos sean abiertamente inclusivos.

Prácticas específicas refieren a la dificultad de incluir adecuadamente a estudiantes con necesidades educativas especiales en los talleres TP, ya sea por resistencia de los docentes o de parte de quienes debieran apoyar desde los programas de integración.

Por otro lado, queda pendiente las brechas de género asociadas a la dicotomía hombre/mujer con los prejuicios sociales y sus consecuencias en lo laboral, donde existen sesgos en especialidades que en su mayoría pertenecen al sector económico industrial donde la mayor cantidad de estudiantes que ingresan, se titulan y encuentran trabajo son hombres, mientras la empresa también hoy demanda, por normativa, ingresar a mujeres al ámbito laboral; otras problemáticas están en los métodos de enseñanza, sobre todo en los talleres y el lenguaje que se utiliza en la relación docente-estudiante.

Finalmente, se destaca la ausencia del concepto de justicia dentro de los marcos que guían la coordinación de prácticas, lineamientos u objetivos dentro de los documentos de los liceos o de las reuniones de redes. Se infiere que la justicia educacional explícitamente no aparece aún en el vocabulario de quienes conforman las redes en los SLEP.

3. Desarrollo de capacidades profesionales

3.1. Obstáculos para el desarrollo profesional

Más que obstáculos en sí, se mencionaron desafíos para que la conformación de redes pueda llegar al desarrollo de capacidades profesionales. En primer lugar, existe recelo desde los directivos escolares y desde los SLEP, para dar algún nivel de autonomía a las redes por miedo a que todavía no estén listos para avanzar sin orientaciones, directrices o acompañamiento constante.

La falta de lineamiento común dentro de una red también es un desafío: la diversidad de integrantes con una visión propia y forma de trabajar única hace complejo que se pueda llegar a acuerdos de propuestas directas sobre el desarrollo de capacidades. También se hace mención a la necesidad de formar una carrera directiva que dé una base mínima de formación para quienes integran las redes.

Por último, otro factor tiene que ver con la escasez de personal que pueda hacerse cargo de la conformación de redes.

3.2. Posibilidades para el desarrollo profesional

Estas posibilidades fueron comentadas a partir de modelos que se integran con la NEP. En específico, se menciona constantemente el Modelo de Desarrollo de Capacidades que parece estar bastante integrado en el trabajo de redes.

La gran fuente para el desarrollo de capacidades en los equipos de las redes se encuentra en el intercambio y colaboración a partir de la reflexión conjunta de experiencias individuales y colectivas. Este punto se identifica en gran parte de las entrevistas, ya sea con el hecho de comentar experiencias para aprender habilidades de solución de conflictos hasta el transferir prácticas entre redes como espacios de conversación e intercambio de herramientas para adecuarlas al contexto.

Se reconoce que las redes contribuyen de manera positiva al desarrollo profesional de los equipos directivos, mediante foco en trabajo colaborativo intencionado hasta por los mismos equipos y también en la retroalimentación de prácticas pedagógicas en general.

Esto ha permitido un avance hacia el desarrollo profesional de miembros de las redes, ya que permite integrar en su quehacer diario capacidades funcionales y de liderazgo.

Otro factor relacionado es el uso de datos para tomar decisiones, y el sistematizar y organizar propósitos de cada red para apuntar directamente a mejorar habilidades profesionales como el liderazgo distribuido y la reflexión, pero también a evaluar cómo están aprendiendo los estudiantes.

Finalmente, se agrega la participación colaborativa como base para que todos los factores anteriores se den; sin esto no se pueden compartir experiencias, transferir habilidades y prácticas, y menos crear visiones comunes que convoquen e involucren a los participantes en proyectos de mejora de los liceos TP. Por lo mismo, el empuje de los participantes para seguir formándose y ellos guiar su desarrollo profesional también es un elemento a considerar.

Discusión y conclusiones

El desarrollo profesional dentro de las redes de los SLEP es un proceso aún en formación que, a pesar de tener avances y proyecciones, todavía es débil para progresar hacia algo más concreto y sostenible.

El análisis realizado contribuye a la caracterización del liderazgo del nivel intermedio en red y a la comprensión de su relación con el desarrollo de capacidades.

Se puede aseverar que los SLEPs han pensado y planificado su trabajo en red con foco en el desarrollo de capacidades -con énfasis y niveles de profundidad disímiles-; primero siguiendo el mandato desde el nivel central ministerial para luego apropiarse de este principio e implementar sus propias orientaciones y dinámicas de trabajo, reflexionando sobre significados para ser desarrollados con las comunidades.

Este nivel intermedio ha estado incluyendo espacios para el fortalecimiento de capacidades en equipos directivos mediante diversas estrategias de aprendizaje colaborativo; todos los SLEPs han efectuado un diagnóstico para organizar sus líneas de acción en torno a la mejora de la calidad de las

condiciones de enseñanza y aprendizaje, lo que se evidencia en resultados de investigaciones desarrolladas desde que comenzó a implementarse la ley, con diversos niveles de madurez entre servicios, dado que el inicio para los primeros SLEPs fue con menos herramientas que los siguientes.

Estos aprendizajes debieran ser acogidos por los próximos SLEPs que -dadas las dificultades surgidas, aprendizajes acumulados y ajustes implementados- estarán en un mucho mejor pie para implementar e instalar procesos así como para desarrollar capacidades propias y en las comunidades que son parte de sus territorios.

Si bien estos servicios demuestran un enfoque sistémico y en red en las acciones que diseñan e implementan y explicitan además, una intencionalidad en desarrollar capacidades; todavía quedan aspectos por mejorar para pensar en la construcción de un Sistema de Aprendizaje en Red (Madrid & Chapman, 2021). En general, se encuentra pendiente mejorar el diseño intencionado de red "desde el centro" –nivel intermedio– (Hargreaves, 2023); propiciar agencia y oportunidad en los directivos (Harris, Azorín & Jones, 2021) así como eficacia colectiva (Madrid & Chapman, 2021).

También, es necesario fortalecer iniciativas de "abajo-arriba" y "lateralmente" (Rincón-Gallardo y Fullan, 2015) desde las comunidades para otorgarle mayor sentido a la política pública logrando de esta manera apropiación, involucramiento, mayor compromiso y disposición favorable al cambio para incidir en las transformaciones de forma colectiva.

En definitiva, la NEP en Chile es una reforma en construcción, dinámica y compleja y que ha establecido una gobernanza que se articula desde el nivel intermedio (Obregón, 2024b).

Si bien persisten retos, de acuerdo con el análisis de las entrevistas, se constatan avances importantes y brechas posibles de acortar que coinciden muchas de ellas con el último informe del Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública (2023).
Al respecto, de las entrevistas se extraen avances y desafíos:

Tabla 2

Avances del nivel intermedio en red en el desarrollo de capacidades para la justicia educacional de directivos de liceos de EMTP en Chile

Aspectos abordados	Acciones concretas
Visión estratégica	Claridad de propósito, enfoque, responsabilidades y visión para mejorar condiciones de enseñanza.
Trabajo en red	Involucramiento con las redes, facilitando iniciativas e intercambios; definiendo roles de liderazgo en las redes.
Liderazgo	Distribución del liderazgo propiciando autonomía.
Desarrollo de capacidades directivas para la EMTP	Reconocimiento de que las redes contribuyen de manera positiva al desarrollo profesional de directivos de liceos TP mediante trabajo colaborativo intencionado.
Justicia educacional	Existencia de la concepción de justicia educacional parcialmente explícita en documentos oficiales e implícita en el discurso de los actores.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3

Desafíos del nivel intermedio en red en el desarrollo de capacidades para la justicia educacional de directivos de liceos de EMTP en Chile

Aspectos abordados	Acciones concretas
Visión estratégica territorial	Desarrollo de una visión territorial y objetivos compartidos entre todas las escuelas.
Planificación pertinente del trabajo en red	Planificación estratégica interna de la red. Resguardo de pertinencia de la red y de adhesión y sentido de pertenencia de sus miembros.
Gestión del conocimiento de las redes	Definición clara de mecanismos de circulación del conocimiento sobre todo en la transferencia a las comunidades de lo construido en la red y entre sesiones de red.
Ciclo de las redes	Sostenibilidad del ciclo de cada red.
Facilitación del trabajo en red desde el nivel intermedio	Mayor dotación de personal en el nivel intermedio con formación especializada en la EMTP para facilitar redes y desarrollar capacidades directivas en los liceos.
Desarrollo de capacidades directivas para la EMTP	Desarrollo de autonomía y confianza en las propias capacidades de directivos para liderar redes y construir y transferir conocimiento desde la red que se traduzca en mejoras reales para las comunidades.
Justicia educacional	Trascender de lo discursivo implícito a hacia un relato explícito basado en principios de justicia educacional que se evidencie e intencione en la práctica directiva y pedagógica para la formación integral de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia

Un reciente estudio confirma lo anterior, aseverando, por un lado, que las redes de los SLEP construyen propósitos comunes coherentes para sus miembros, aunque genéricos; y por otro lado, que se requiere fortalecer las estrategias de liderazgo de estas redes para mejorar la definición de sus propósitos y poder orientar su trabajo de mejor manera (Pino-Yancovic, 2024).

Con relación a las capacidades directivas, los retos para los niveles macro y micro están en: mayor inversión del Estado en el desarrollo de capacidades profesionales de docentes y directivos; resguardo de capacidades directivas y docentes; y aseguramiento de un diseño de estrategia de red que contenga focos de acción en lo socioeducativo, en el aprendizaje profundo, en procesos y en resultados, en el mejoramiento territorial local y sistémico, y en el desarrollo profesional.
Los resultados presentan a los SLEPs como facilitadores de redes que permiten generar colaboración entre escuelas, y propiciar así, el desarrollo profesional, además de un intercambio de soluciones a diversas problemáticas, realizando transferencia de prácticas que funcionan a otros espacios. Para esto los facilitadores de red del nivel intermedio necesitan capacidades específicas para cumplir su rol, de la mano de convicciones y motivaciones profundas para continuar con la mejora de la educación pública. Así, el acompañamiento desde los SLEP es fundamental para crear relaciones de confianza en los liceos y las redes que los interconectan.

Finalmente, la NEP tiene un énfasis fuerte en lo territorial; entonces, la conexión con la comunidad socioeducativa donde se insertan las redes es un aspecto interesante de investigar por el nivel intermedio, más allá de redes profesionales, indagando redes socioeducativas (con la cooperación

de otros agentes sociales y educativos) y cómo estas se conectan con el resto territorio, con el desarrollo comunitario y las necesidades de las comunidades educativas en función de mejores aprendizajes y mayor justicia educacional.

Referencias bibliográficas

Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar: Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *1*(1), 9-45. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/308

Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., & Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of Professional Capital and Community*, *1*(3), 178-197. https://doi.org/10.1108/JPCC-03-2016-0007

Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública. (2023). *Informe anual de seguimiento de la puesta en marcha del Sistema de Educación Pública año 2022*. Dirección de Educación Pública, Ministerio de Educación. https://educacionpublica.gob.cl/informeanual2023/

Hargreaves, A. (2023). *Leadership from the middle: The beating heart of educational transformation*. Routledge.

Harris, A., Azorín, C., & Jones, M. (2021). Network leadership: A new educational imperative? *International Journal of Leadership in Education*, *26*(5), 919-935. https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1919320

Madrid M., & Chapman, C. (2021). Towards a network learning system: Reflections on a university initial teacher education and school-based collaborative initiative in Chile. *Professional Development in Education*, 50(4), 760-774. https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1902840

Maureira, O., Ahumada, L., Durán, V., & Castro, S. (Eds.). (2022). *Liderazgo distribuido y cultura de colaboración en educación media técnico profesional. Análisis de las relaciones, interacciones y cultura.* RIL Editores. https://rileditores.publica.la/reader/liderazgo-distribuido-y-cultura-de-colaboracion-en-educacion-media-tecnico-profesional-analisis-de-las-relaciones-interacciones-y-cultura?location=8

Ministerio de Educación (2020, octubre 7). *¿Qué es la EMTP?* Ministerio de Educación de Chile. https://www.tecnicoprofesional.mineduc.cl/que-es-la-emtp/

Ministerio de Educación. (2017, noviembre 24). *Ley 21.040 de 2017*. Crea el Sistema de Educación Pública. Diario Oficial de la República de Chile. https://bc n.cl/2f72w

Moyano, C. (2020). Temporalidades de la justicia educacional. In C. Moyano (Ed.), *Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas en la educación chilena* (pp. 25-52). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Obregón-Reyes, J., & Traslaviña-Arancibia, P. (2021). Formación en liderazgo para la educación media técnico profesional en Chile: Aportes y desafíos. *Revista Saberes Educativos, 7*, 131-156. https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.64101

Obregón, J. (2024a, abril 11-13). *Desafíos para el nivel intermedio en red en la mejora del liderazgo de equipos directivos de centros de formación técnica secundaria* [Comunicación]. XVII Congreso Internacional de Educación e Innovación, Santiago de Chile.

Obregón, J. (2024b, abril 11-13). *Liderazgo del nivel intermedio en red y desarrollo de capacidades de equipos directivos: el caso de Chile* [Comunicación]. XVII Congreso Internacional de Educación e Innovación, Santiago de Chile.

Pino-Yancovic, M. (2024). El propósito y funcionamiento de las redes educativas en la nueva educación pública: Logros y desafíos. *Páginas de Educación*, *17*(1), e3735. https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3735

Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberating learning: Educational change as social movement.* Routledge.

Rincón, S., & Fullan M. (2015). *La física social del cambio educativo: Colaboración eficaz.* Ponencia, VII Seminario Internacional Educación de Calidad Contra la Pobreza, Santiago, Chile. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/07/Fisica-Social-del-Cambio-Educativo-Rincón-Gallardo-y-Fullan.pdf

Tikly, L. P. (2013). Reconceptualising TVET and development: A human capability and social justice approach. Manuscript in preparation*. In World Report on TVET online resources UNESCO-UNEVOC*. https://research-information.bris.ac.uk/ws/portalfiles/portal/7109536/Reconceptualising_TVET_and_development_draft_three.pdf

Traslaviña, P. (2016). Desafíos para el fortalecimiento de la educación media técnico profesional en Chile: La propuesta del Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile. In K. Fukushi, S. Sánchez, & S. Vial (Eds.), *La educación técnico profesional al servicio de Chile: Rol y responsabilidad social* (pp. 96113). Fundación Santillana.

Práticas reflexivas em contexto: Estudo de caso sobre a ação e a reflexão docente numa escola privada

Joana Gomes Rodrigues
CICS.NOVA (FCSH-Universidade Nova de Lisboa), Portugal

Maria do Carmo Vieira da Silva
CICS.NOVA (FCSH-Universidade Nova de Lisboa), Portugal

Carolina Gonçalves
CICS.NOVA (FCSH-Universidade Nova de Lisboa), Portugal; Université de Sherbrooke, Canadá

Resumo

A presente investigação centra-se no estudo do docente e das suas práticas pedagógicas, no ensino privado e tem como objetivo contribuir para o conhecimento sobre o perfil e formas de atuação do professor do ensino privado desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário, tendo por base a reflexão dos participantes sobre a sua profissão e a sua prática pedagógica diária. Com vista à sua concretização, pretendemos responder a cinco questões de investigação: 1) Qual o perfil do professor do ensino privado e as suas motivações para o exercício da profissão neste sistema de ensino em específico?; 2) De que forma o docente entende o estado da educação no contexto atual?; 3) Qual o seu posicionamento sobre as disciplinas que leciona/conteúdos programáticos?; 4) Qual a perceção que o docente tem do seu trabalho diário e a sua relação com a comunidade educativa? e 5) Que pessoa é o professor e quais as suas ambições futuras para o exercício da profissão?

O referencial teórico evidencia a importância de pensar a prática per si no contexto de desenvolvimento profissional docente (Decreto-Lei n.º 240/2001; Dewey, 1910; Schön, 1983; Nóvoa, 1992; Zeichner, 1993; Alarcão, 2001; Pimenta & Ghedin, 2002; e Tardif, 2008).

Metodologicamente, a investigação é de natureza qualitativa e conta com 74 participantes de uma escola privada, no concelho de Lisboa. Aplicaram-se inquéritos por questionário considerando oito dimensões reflexivas distintas, analisaram-se 14 "Diários de Práticas" e observaram-se aulas de seis professores em dois momentos distintos, de modo a promover a reflexão sobre as suas ações. Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica da análise de conteúdo.

Os resultados da investigação revelaram, entre outros aspetos, que os docentes se mostraram predispostos à reflexão e consideram importante uma maior colaboração entre as instituições académicas e as escolas básicas e secundárias. Adicionalmente, sentem-se realizados na profissão, mas assumem o sentimento de desvalorização perante a sociedade. Apontam como principal motivo para a permanência no ensino privado a estabilidade pessoal e profissional.

Palavras-chave: *professores; práticas reflexivas; relação pedagógica.*

Resumen

Esta investigación se centra en el estudio de los docentes y sus prácticas pedagógicas en la educación privada y pretende contribuir al conocimiento sobre el perfil y formas de desempeño de los docentes de la educación privada desde el 1er Ciclo de Educación Básica hasta Docencia Secundaria, a partir de la reflexión de los participantes. sobre su profesión y su práctica pedagógica diaria. Para lograrlo, nos proponemos responder cinco preguntas de investigación: 1) Cuál es el perfil del profesorado de educación privada y sus motivaciones para ejercer la profesión en este sistema educativo específico?; 2) Cómo entiende el docente el estado de la educación en el contexto actual?; 3) Cuál es su posición respecto de las materias que imparte/contenidos programáticos?; 4) Cuál es la percepción del docente sobre su trabajo diario y su relación con la comunidad educativa? y 5) Quién es el docente y cuáles son sus ambiciones futuras para ejercer la profesión?

El marco teórico destaca la importancia de pensar la práctica per se en el contexto del desarrollo profesional docente (Decreto-Ley nº 240/2001; Dewey, 1910; Schön, 1983; Nóvoa, 1992; Zeichner, 1993; Alarcão, 2001; Pimenta & Ghedin, 2002; y Tardif, 2008).

Metodológicamente, la investigación es de carácter cualitativo e involucra a 74 participantes de una escuela privada del municipio de Lisboa. Se aplicaron encuestas tipo cuestionario con ocho dimensiones reflexivas diferentes, se analizaron 14 "Diarios de Práctica" y se observaron clases de seis docentes en dos momentos diferentes, para reflexionar sobre sus acciones. Para el procesamiento de los datos se utilizó la técnica de análisis de contenido.

Los resultados de la investigación revelaron, entre otros aspectos, que los docentes estaban predispuestos a la reflexión y consideraban importante una mayor colaboración entre las instituciones académicas y las escuelas primarias y secundarias. Además, se sienten realizados en su profesión, pero devaluados por la sociedad. Señalan la estabilidad personal y profesional como principal motivo para permanecer en la educación privada.

Palabras clave: *docentes; prácticas reflexivas; relación pedagógica.*

Enquadramento teórico

Pensar a prática docente assume-se como relevante no contexto do desenvolvimento profissional desde logo pelo Decreto-Lei 240/2001 e pela revisão da literatura sobre o tema (Dewey, 1910; Schön, 1987; Day, 2001; Nóvoa, 2009; Sá-Chaves, 2009). Em Portugal, o Decreto-Lei 240/2001 apresenta o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância, dos professores do ensino básico e do ensino secundário e nele releva-se a importância das práticas reflexivas no docente: "a) Reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação" (p. 5572); "b) Reflecte sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas" (p. 5572).

No que diz respeito à educação, o conceito de "reflexão" é muitas vezes entendido como a base do conceito de *desenvolvimento profissional docente* (Hoffman-Kipp, Artiles, e López-Torres, 2003). Para Day (2001), o desenvolvimento profissional docente relaciona-se com situações de aprendizagem nas suas mais variadas formas, tomando o professor uma atitude posterior de questionamento sobre as mesmas. O autor define igualmente o conceito como uma atitude de autoanálise individual e coletiva do docente para revisitar a prática e atribuir-lhe valor, tomando consciência do papel que ocupa na sociedade e das suas competências. Neste sentido, Tucker e Stronge (2007) referem que, mesmo com professores eficazes, há inevitavelmente impacto no sucesso académico do aluno.

Socorremo-nos do conceito de *Professor Reflexivo* proposto por Schön (1987) para dar conta de que este autor refere a existência de três tipos de reflexão: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Para o autor, a reflexão sobre a ação é a mais importante, uma vez que pressupõe a capacidade de analisar as práticas e a consciencialização sobre a ação, permitindo o seu desenvolvimento. Já Pérez (1997) defende que a reflexão na ação é o melhor instrumento de aprendizagem e Sá-Chaves (2009) vai mais longe, referindo que tanto a reflexão na ação como *a posteriori* contribuem para a evolução. Stenhouse (1975) afirma inclusivamente que, quando o professor reflete, é um investigador em contexto de sala de aula.

A questão da reflexão já aqui focada por Day (2001), e que é encarada como imprescindível para o desenvolvimento profissional docente, é referida igualmente por Santos (2004) quando afirma que, na profissão docente, deve existir um novo olhar, propondo que haja uma reflexão continuada sobre a prática.

Objetivo e questões de investigação

O presente estudo tem como objetivo contribuir para o conhecimento sobre o perfil e formas de atuação do professor do ensino privado desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário, tendo por base a reflexão dos participantes sobre a sua profissão e a sua prática pedagógica diária.

Para atingirmos este objetivo, pretendemos responder a cinco questões de investigação: 1) Qual o perfil do professor do ensino privado e as suas motivações para o exercício da profissão neste sistema de ensino em específico?; 2) De que forma o docente entende o estado da educação no contexto atual?; 3) Qual o seu posicionamento sobre as disciplinas que leciona/conteúdos programáticos?; 4) Qual a perceção que o docente tem do seu trabalho diário e a sua relação com a comunidade educativa? e 5) Que pessoa é o professor e quais as suas ambições futuras para o exercício da profissão?

Metodologia e instrumentos

Em termos de metodologia, o estudo é de natureza qualitativa e conta com 74 participantes de uma escola privada, no concelho de Lisboa.

Aplicaram-se inquéritos por questionário contemplando oito dimensões diferentes: "Pensar a pandemia", "Pensar o ensino em geral", "Pensar a pessoa por detrás do docente", "Pensar o eu profissional", "Pensar o eu profissional na relação com os outros", "Pensar o ensino privado",

"Pensar o currículo" e "Pensar o ensino na relação com as TIC". Adicionalmente, foram implementados "Diários de Práticas" (Zabalza, 1994) com alguns professores selecionados tendo em conta o ciclo e a disciplina lecionada, com vista a assegurar a diversidade de níveis de ensino. Os professores foram convidados a registarem os momentos considerados importantes no seu dia-a-dia na escola e nas aulas, sem obrigatoriedade de registo permanente, sejam eles positivos, negativos ou menos conseguidos. Também se procedeu à observação de aulas de seis professores em dois momentos distintos, para refletirem sobre as suas ações. Julgamos desta forma contribuir para um aperfeiçoamento do docente investigado, para a sua própria aprendizagem, reflexão, questionamento e reformulação de pedagogias.

Importa ainda mencionar que, para assegurar a ética da investigação, foram agilizados protocolos de consentimento informado para a realização do estudo no colégio, para docentes e alunos (através dos seus encarregados de educação). A técnica da análise de conteúdo (Esteves, 2006) foi a selecionada para o tratamento dos dados.

Resultados

Os resultados do estudo evidenciaram, entre outros aspetos, que os professores refletem de forma continuada e diária, reconhecendo a importância da reflexividade.

Sugerem, a nível de currículo, a sua redução e/ou até mesmo a sua reformulação desde o Primeiro Ciclo ao Ensino Secundário. No que diz respeito à reflexão sobre o ensino em geral, os participantes ressalvam que, em seu entender, o ensino passa por uma formação integral, isto é, envolvendo transmissão de conhecimentos, mas também de valores. Atualmente, sentem-se desmotivados e tristes com a profissão, afirmando que o tempo despendido nas tarefas escolares compromete a sua vida pessoal.

Revelam que trabalharam muito mais no período pandémico do que no ensino presencial, sendo que, em relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação, os docentes utilizam-nas com frequência, defendendo que são um fator motivacional no decorrer das atividades letivas.

Embora se sintam confortáveis por trabalhar no ensino privado, por força da estabilidade profissional e económica que este sistema de ensino oferece, alguns pretendem transitar para o ensino público. A longo prazo (15-20 anos), veem-se ainda a lecionar, referem que sentem pressão e uma responsabilidade acrescida no momento das avaliações externas.

No exercício das observações de aulas, verificou-se que os professores modificaram as suas ações entre uma aula e outra, o que permitiu contribuir para o seu aperfeiçoamento e consequente desenvolvimento profissional.

Relativamente aos "Diários de Práticas", os "dilemas" (Zabalza, 1994) mais frequentes prenderam-se com a necessidade de tempo para lecionar de acordo com o que havia sido planificado e com questões específicas de Direção de Turma.

Considerações finais

Os resultados deste estudo permitem-nos concluir que houve um contributo para o desenvolvimento profissional de cada um dos participantes, dado que o docente se definiu a si, mas também aos outros (Marcelo, 2009).

Perspetivamos que o conhecimento profissional tenha recolhido benefícios da dimensão reflexiva de que revestimos a nossa investigação, pois, de acordo com Chitpin (2006), é importante a experiência, mas também o erro a par com a componente teórica.

Estamos em condições de afirmar que os docentes do estabelecimento de ensino privado em análise se predispuseram a refletir com profundidade sobre vários aspetos da sua prática, evidenciando o desejo de aperfeiçoamento das suas ações no dia-a-dia, almejando, contudo, mais tempo para o processo reflexivo.

A reflexividade não se deve esgotar na formação inicial de professores, pelo que seria desejável que o processo tivesse lugar ao longo da vida, numa perspetiva de reflexão contínua sobre a prática pessoal.

Este trabalho, assumindo a forma de um estudo de caso, apresenta limitações naturalmente intrínsecas, exatamente porque não permite generalizações. Constitui-se sim como um contributo para se conhecerem as pessoas por detrás dos professores, as suas motivações e reais entendimentos sobre educação.

A investigação oferece a possibilidade de aplicação, no futuro, a outras escolas de norte a sul do país e até mesmo colocá-la em prática numa perspetiva comparada entre o ensino público e o ensino privado.

Referências bibliográficas

Chitpin, S. (2006). The use of reflective journal keeping in a teacher education program: A Popperian analysis. *Reflective Practice*, *7*(1), 73-86. https://doi.org/10.1080/14623940500489757

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente.* Porto Editora.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A. Ministério da Educação.

Dewey, J. (1910). *How we think*. D. C. Heath and Company. https://doi.org/10.1037/10903-000

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In L. Lima & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertação e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.

Hoffman-Kipp, P., Artiles, A., & Lopez-Torres, L. (2003). Beyond reflection: Teacher learning as praxis. *Theory into Practice*, *42*(3), 248-254. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4203_12

Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education.* Utrecht University.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sisifo - Revista de Ciências da Educação, 8*, 7-22.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação.* Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente.* Universidade de Lisboa.

Pérez, A. (1997). O pensamento prático do professor: A formação do professor como prático reflexivo. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Dom Quixote.

Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (Orgs.). (2002). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. Cortez.

Sá-Chaves, I. (2009). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Fundação Calouste Gulbenkian; FCT.

Santos, L. L. (2004). Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*, *25*(89), 1145-1157. https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400004

Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner.* Jossey-Bass.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.

Tardif, M. (2008). *Saberes docentes e formação profissional.* Vozes.

Tucker, P. D., & Stronge, J.H. (2007). *A avaliação dos professores e os resultados dos alunos.* ASA.

Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto Editora.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva dos professores.* Educa.

Pensamento computacional na Educação Básica: Uma estratégia para melhorar o desempenho dos estudantes no Ensino Superior

Maria Claudete Schorr
Univates
Email: mclaudetesw@univates.br

Magda Bercht
UFRGS
Email: bercht@inf.ufrgs.br

Resumo

Neste trabalho apresenta-se um estudo realizado com estudantes do 3º ano do Ensino Médio, com foco no desenvolvimento do Pensamento Computacional para melhorar o desempenho destes estudantes nas disciplinas iniciais dos cursos de Graduação. O referencial teórico está pautado em teóricos que defendem o desenvolvimento do Pensamento Computacional na Educação Básica e nas dificuldades dos estudantes ao ingressarem no Ensino Superior e com isso o elevado índice de reprovação e evasão, principalmente nos cursos da área da Computação e Engenharias. A metodologia utilizada está fundamentada no desenvolvimento de competências para o Pensamento Computacional seguindo o modelo de Schorr (2020) onde o PC é formado pelas competências de computação e resolução de problemas. Para alcançar tais competências foi utilizado um aplicativo chamado Pcomp-Model e este utilizado por 3 semanas com 21 estudantes do 3º ano do Ensino Médio para resolver problemas das diferentes áreas do conhecimento. Participaram desta prática 4 professores sendo eles das áreas de Português, História, Biologia e Física. A prática foi dividida em dois momentos, sendo um para professores, onde aprenderam a utilizar o PComp-Model e o outro com os alunos, onde estes resolveram os enunciados dos problemas criados pelos professores por meio do PComp-Model. O aplicativo foi utilizado pelos professores como guia para a elaboração dos enunciados dos problemas e pelos estudantes para extrair os pontos-chave do enunciado, levando-o a uma melhor e mais detalhada elaboração da solução. Durante este processo o estudante desenvolveu habilidades como: abstração, reconhecimento de padrões, sequenciamento, raciocínio lógico, algoritmos, entre outros. Como resultado, os estudantes relataram que com o uso do app tiveram mais facilidade para interpretar os enunciados dos problemas. Os professores relataram que os estudantes que utilizaram o app apresentaram melhores soluções, mais detalhadas e com um número maior de acertos. Além disso, os estudantes que no ano seguinte ingressaram em cursos superiores na área da computação ou engenharia, apresentaram um bom desempenho nas disciplinas inicias de programação e cálculos. Com isso conclui-se que desenvolver o PC na educação básica, independente da tecnologia ou metodologia utilizada, propicia avanços cognitivos significativos no estudante.

Palavras-chave: *pensamento computacional; educação básica; ensino superior; PComp-Model*

Resumen

En este trabajo se presenta un estudio realizado con estudiantes de 3º año de Educación Media, con enfoque en el desarrollo del Pensamiento Computacional para mejorar el desempeño de estos estudiantes en las disciplinas iniciales de los cursos de Grado. El marco teórico se basa en teóricos que defienden el desarrollo del Pensamiento Computacional en la Educación Básica y las dificultades que enfrentan los estudiantes al ingresar a la Educación Superior, lo que eleva el índice de reprobación y deserción, principalmente en los cursos del área de Computación e Ingenierías. La metodología utilizada se fundamenta en el desarrollo de competencias para el Pensamiento Computacional siguiendo el modelo de Schorr (2020), donde el PC se forma a partir de las competencias de computación y resolución de problemas. Para alcanzar tales competencias se utilizó una aplicación llamada Pcomp-Model, que fue empleada durante 3 semanas con 21 estudiantes de 3º año de Educación Media para resolver problemas de diferentes áreas del conocimiento. Participaron en esta práctica 4 profesores, provenientes de las áreas de Portugués, Historia, Biología y Física. La práctica se dividió en dos momentos: uno para los profesores, donde aprendieron a utilizar el PComp-Model, y otro con los alumnos, donde estos resolvieron los enunciados de los problemas creados por los profesores a través del PComp-Model. La aplicación fue utilizada por los profesores como guía para la elaboración de los enunciados de los problemas y por los estudiantes para extraer los puntos clave del enunciado, previamente elaborado por el profesor, lo que llevó a una mejor y más detallada elaboración de la solución. Durante este proceso, el estudiante desarrolló habilidades como: abstracción, reconocimiento de patrones, secuenciación, razonamiento lógico, algoritmos, entre otros. Como resultado, los estudiantes informaron que con el uso de la app tuvieron más facilidad para interpretar los enunciados de los problemas. Los profesores informaron que los estudiantes que utilizaron la app presentaron mejores soluciones, más detalladas y con un mayor número de aciertos. Además, los estudiantes que al año siguiente ingresaron en cursos superiores en el área de computación o ingeniería, mostraron un buen desempeño en las disciplinas iniciales de programación y cálculos. Con esto se concluye que desarrollar el PC en la educación básica, independientemente de la tecnología o metodología utilizada, propicia avances cognitivos significativos en el estudiante.

Palabras clave: *pensamiento computacional; educación básica; educación superior; PComp-Model.*

Introdução

A maneira de pensar e agir das pessoas tem passado por mudanças significativas devido à forma com que se relacionam com outras pessoas e o mundo ao seu redor. As diferentes soluções digitais e dispositivos computacionais são algumas das principais justificativas para essa mudança. Como reflexo dessa alteração de comportamento, surge um novo perfil de estudantes. Eles estão munidos de recursos tecnológicos, com acesso a milhares de informações, no entanto, não sabem muitas vezes como lidar com esse cenário e muito menos como direcionar esses recursos para a sua aprendizagem.

Além da rapidez no acesso às informações, os estudantes deste novo mundo anseiam por respostas em um curto espaço de tempo, prejudicando o processo de abstração e consequentemente interpretação. A abstração que é o processo intelectual onde são isolados os objetos de reflexão é fundamental para a resolução de problemas e fundamental para o desenvolvimento do Pensamento Computacional, tema desta pesquisa.

O termo Pensamento Computacional (PC), definido por Jeannette Wing em 2006, relaciona conceitos da computação e de resolução de problemas. Para Wing (2006) e Valente (2019) desenvolver o Pensamento Computacional (PC) significa ampliar habilidades como abstração, raciocínio lógico, reconhecimento de padrões, interpretação, sequenciamento, entre outras. Wing (2017) enfatiza que o PC é tão importante para o ser humano como ler e escrever.

O PC auxilia quando usado na resolução de problemas significa ter maior compreensão sobre o problema, utilizando a abstração e o raciocínio lógico para alcançar a resposta mais eficiente (Castilho et al., 2018); Poloni et al., 2019). Nesta vertente, esta pesquisa tem como objetivo investigar o uso do PComp-Model para desenvolver o PC na EB como estratégia para minimizar as dificuldades dos estudantes nas disciplinas iniciais de programação do ES.

Em relação ao Ensino Superior (ES), mais especificamente no componente curricular de Algoritmos e Programação, os estudantes apresentam dificuldades na resolução de problemas por não terem desenvolvido o PC na Educação Básica (EB), gerando elevados índices de evasão e reprovação (Sacarro et al., 2019).

Pensamento Computacional na educação básica

Pensamento Computacional é uma abordagem para a resolução de problemas que utiliza conceitos da computação como: abstração, raciocínio lógico, sequenciamento, reconhecimento de padrões, algoritmos, decomposição, entre outros (Wing, 2006; Wing, 2017; CSTA, 2018; Valente, 2019).

Em Dicio (dicionário digital, 2020) abstração é o ato de separar as informações mais importantes de um problema, ignorando as partes irrelevantes. Decomposição significa quebrar o problema em pequenas partes. Sequenciamento se refere ao ato de colocar em sequência, organizar em uma ordem que dê sentido. Já reconhecimento de padrões segundo Wing (2017) significa reconhecer problemas parecidos, usando-os como base. O termo Algoritmo, segundo Puga (2016), é a sequência de passos que definem uma solução, seja ela em linguagem natural, estruturada ou gráfica. O raciocínio lógico é um termo que passou a ser usado na computação por Seymor Papert (1983) ao utilizar a linguagem de programação Logo com crianças. Lógica, segundo Dicio (dicionário digital, 2020) corresponde ao “modo de raciocinar coerentemente”. No processo de aprendizagem, a lógica pode ser considerada uma ciência que estuda as ideias e os processos da mente humana. Neste sentido, raciocínio lógico pode ser definido como o ato de organizar os conhecimentos adquiridos de forma coerente.

Indiferente da área de atuação, o desenvolvimento do PC é necessário para o profissional do século XXI (Valente, 2016; Code, 2019). Ainda segundo os autores, é necessário que o profissional além de utilizar os recursos da informática, tenha desenvolvido as competências relacionadas à computação. Escrever código e programar, não são fundamentais, mas pensar

computacionalmente sim, resolver problemas que envolvam conceitos da computação é fundamental para qualquer ser humano.

Conforme Valente (2016) a Programação ou Ciência da Computação está sendo inserida no currículo da Educação Básica de muitos países com o objetivo de desenvolver o PC. Ainda segundo o autor, na Europa, 13 países dos 20 entrevistados em uma pesquisa publicada no *European Schoolnet em* 2014, a programação faz parte dos componentes curriculares obrigatórios, desde a Educação Infantil até o nono ano do Ensino Fundamental (classificado como K-9). Na Inglaterra havia o componente curricular de Informática como obrigatório, onde eram trabalhados aplicativos como editores de texto, planilhas eletrônicas, apresentações de slides, entre outros. Porém, este cenário mudou, sendo substituída por "*Computing*, estruturada no tripé: Ciência da Computação, Tecnologia da Informação e Letramento Digital" (Valente, 2016, p. 4).

No Brasil, a Sociedade Brasileira de Computação (SBC) defende a ideia da inserção de um componente curricular de Ciência da Computação na Educação Básica (SBC, 2018). Enquanto isso, o Ministério da Educação (MEC) criou competências específicas para a computação ser desenvolvida pelos estudantes desde a Educação Infantil ao terceiro ano do Ensino Médio em todos os componentes curriculares.

Na Figura 1 são apresentadas as 10 competências gerais da BNCC (2018). Deste conjunto, as competências ligadas ao desenvolvimento do PC, apresentando conhecimentos, habilidades e atitudes ligadas à computação e resolução de problemas, são:

- Competência 5 – Cultura Digital
- Competência 2 – Pensamento Científico, crítico e criativo
- Competência 7 – Argumentação

Figura 1

Competências da BNCC

Fonte: Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC (MEC, 2018 p. 3).

Com base nas competências gerais, constata-se que em todas as áreas do conhecimento deverão ser inseridas atividades que desenvolvam o PC, independente do modo: plugado, fazendo uso de um sistema computacional; ou desplugado, sem a utilização de sistemas computacionais.

Ensino de programação e a dificuldade dos estudantes

Em 1985 Papert já defendia a ideia de que a criança deveria desde cedo usar o computador para programar, pois assim estaria construindo modelos intelectuais.

> Em muitas escolas, atualmente, a frase “instrução ajudada por computador” (computer-aided-instruction) significa fazer com que o computador ensine a criança. Pode-se dizer que o computador está sendo usado para “programar” a criança. Na minha perspectiva, é a criança que deve programar o computador e, ao fazê-lo, ela adquire um sentimento de domínio sobre um dos mais modernos e poderosos equipamentos tecnológicos e estabelece um contato íntimo com algumas das ideias mais profundas da ciência, da matemática e da arte de construir modelos intelectuais. (Papert, 1985, p. 18)

Para o autor, o foco sempre foi a mente e não o instrumento, o desenvolvimento do pensamento era o mais importante. Papert (1980) em sua obra "*Mindstorms: children, computers, and powerful ideas*", faz uma forte relação com a depuração de erros, o raciocínio lógico e a resolução de problemas.

Resolver um problema, elaborar uma solução, exige do estudante habilidades cognitivas e a atitude de enfrentar o problema (Echeverria & Pozo, 1998). Segundo dados da Wikipedia (2018), quando relacionado à psicologia, resolução de problemas refere-se a um processo mental; na ciência da computação, um processo computadorizado; e na educação, proporciona um pensar investigativo e contextualizado.

O ensino e a aprendizagem de Programação é de extrema importância para os cursos da área da Computação. Os componentes curriculares que abordam os conteúdos iniciais de Programação são estruturados de forma diferente conforme o plano de ensino de cada instituição, mas é notório de acordo com a quantidade de pesquisas relacionadas ao tema, que a preocupação com esta temática vem aumentando (Wilker et al., 2021; Diemer et al., 2020; Schorr & Bercht, 2020).

A Sociedade Brasileira de Computação (SBC) vem discutindo anualmente assuntos relacionados ao ensino da computação junto ao principal evento que ocorre no Congresso da Sociedade Brasileira da Computação (CSBC), mais especificamente, no Workshop sobre Educação em Computação (WEI). Dentre os principais temas de pauta está o alto índice de evasão e reprovação que, segundo Hoed (2016), repercute no baixo número de profissionais formados na área. Além deste, as discussões acerca do assunto são realizadas também no Fórum de Ensino de Engenharia de Software (FEES), junto ao Congresso Brasileiro de Software (CBSOFT), no Fórum de Ensino de Sistemas de Informação (FESI), que ocorre no Simpósio Brasileiro de Sistemas de Informação (SBSI), no Fórum de Ensino de Engenharia de Computação (FEEC), e junto ao Simpósio Brasileiro de Sistemas Computacionais (SBSC).

Conforme a SBC (2018), a importância do ensino da Computação é reconhecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), tendo em vista que as atividades cotidianas, profissionais e sociais estão amplamente relacionadas à área, necessitando além de recursos profissionais e humanos, recursos computacionais. No entanto, Hoed (2016, p. 17), menciona que a SEMESP (Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo) realizou uma pesquisa concluindo que: "a cada três alunos que entram no curso de Sistemas de Informação, apenas um recebe o diploma. Em Ciência da Computação, a cada quatro alunos que entram no curso, apenas um termina". Esses dados corroboram com Silva Filho et al. (2007) onde foi apresentado que a evasão anual nas Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente públicas, variaram entre 9 e 15% no período 2000 a 2005. Neste mesmo período as IES privadas apresentaram uma oscilação próxima de 26%. Giraffa e Mora (2013) afirmam que uma das razões do grande número de evasão é a dificuldade que os estudantes encontram quanto ao tempo de estudar, inadequações no componente curricular e dificuldade em relação aos conteúdos de alguns componentes curriculares. Para Hoed (2016), na maioria das vezes é percebida tardiamente a decisão do estudante em evadir, não podendo mais ser reconquistado com alguma ação para a reversão desta atitude.

Silva et al. (2018) também apresentam em sua pesquisa preocupação com este cenário, sugerindo metodologias e ferramentas que possam auxiliar na aprendizagem dos estudantes. A evasão é um

dos problemas que aflige as instituições de ensino superior no mundo todo, por esse motivo 2% a 6% da receita das IES (Instituição de Ensino Superior) tem sido investido em *marketing* para captação de estudantes. No entanto, segundo ele, pouco é investido para manter o estudante matriculado (Silva Filho et al., 2007).

Segundo Quintela e Ribas (2016), além da dificuldade de aprendizagem dos estudantes o problema também pode estar relacionado à didática do professor. Um grande número de professores inicia sua docência nos componentes curriculares iniciais dos cursos, neste sentido, o componente curricular lecionado nos cursos da área da Computação e Engenharias muitas vezes esta relacionado à área de Programação.

Em uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) realizada por Quintela e Ribas (2016, p. 12-13) foram identificados alguns fatores de dificuldade em relação ao componente curricular de Algoritmos e Programação, tais como: a grande quantidade de alunos por turma; apenas avaliações por escrito; turmas heterogêneas com conhecimentos prévios diferentes; e falta de valorização do componente curricular pelo estudante. Quanto aos alunos, os autores mencionaram como dificuldades: “Falta de raciocínio lógico; dificuldade para interpretação do problema a ser resolvido; dificuldades com as linguagens de programação; dificuldades para compreender conceitos; e falta de didática do professor”.

Para Henrique e Tedesco (2017) uma das premissas para reverter este cenário está no desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à aprendizagem de Programação. Segundo Perrenoud (1999), habilidade faz parte da estrutura de uma competência, onde à luz de Behar (2013, p. 28), “Habilidade é uma ação automatizada, um procedimento já construído, algo da ordem do operacional”. Ainda segundo a autora (p. 29), “as habilidades são de caráter essencialmente prático, técnico e procedimental”. A competência segundo Perrenoud (1999a, p. 7) é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Ainda segundo Henrique e Tedesco (2017) em sua Revisão Sistemática de Literatura (RSL), apontaram como essenciais as habilidades de raciocínio lógico, saber estruturar o programa, reconhecer padrões e resolver problemas. Estas habilidades conforme Brackmann (2017) fazem parte do Pensamento Computacional (PC). O termo criado por Jeannette Maria Wing em sua primeira publicação sobre o tema, intitulado *Computational Thinking*, em 2006. Pensamento Computacional é uma abordagem para a resolução de problemas que utiliza conceitos da computação como: abstração, raciocínio lógico, sequenciamento, reconhecimento de padrões, algoritmos, decomposição, entre outros (Wing, 2006; Wing, 2014; CSTA, 2018; Valente, 2019).

Resolver um problema, elaborar uma solução, exige do estudante habilidades cognitivas e a atitude de enfrentar o problema (Echevarria & Pozo, 1998). Segundo dados da Wikipedia (2018), quando relacionado à psicologia, resolução de problemas refere-se a um processo mental; na ciência da computação, um processo computadorizado; e na educação, proporciona um pensar investigativo e contextualizado.

Metodologia

Quanto à natureza esta pesquisa é definida como aplicada. A construção dos conhecimentos ocorreu por meio de aplicações práticas, que auxiliaram na resolução de problemas utilizando conceitos e recursos já existentes. Essa construção de conhecimentos levou à criação de um modelo de ensino e aprendizagem com foco no desenvolvimento de competências necessárias para a aprendizagem de Algoritmos e Programação.

Ainda no que tange a classificação da pesquisa em relação ao problema de investigação, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa tendo em vista a análise da qualidade das soluções dos exercícios apresentados pelos estudantes durante a intervenção pedagógica. Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), definiram que “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”.

Quanto à abordagem qualitativa, foi realizado um levantamento de dados composto por critérios elencados conforme Cardano (2017). Nesta pesquisa, durante a intervenção pedagógica foram utilizados os seguintes critérios para a realização da análise qualitativa das soluções dos exercícios: tempo de resolução; quantidade de acertos de cada grupo em cada uma das questões; qualidade da solução; e comentários dos estudantes durante a resolução

Para o levantamento dos dados foram realizadas observações anotadas em um diário de campo, além das soluções entregues pelos estudantes, comentários dos estudantes e professores durante a resolução dos exercícios. Para Moreira (2011):

> O pesquisador enriquece sua narrativa com trechos de entrevistas, excertos de suas anotações, vinhetas, exemplos de trabalhos de alunos, entremeados de comentários interpretativos procurando persuadir o leitor, buscando apresentar evidências que suportem sua interpretação e, ao mesmo tempo, permitem ao leitor fazer julgamentos de modo a concordar ou não com as asserções interpretativas do pesquisador. (p. 51)

Foi realizada uma intervenção pedagógica dividida em duas etapas, uma com professores e outra com alunos. Na primeira etapa participaram 4 professores, sendo eles responsáveis pelos componentes curriculares de Português, História, Biologia e Física do 3º ano do Ensino Médio de uma escola privada do município de Lajeado/RS da qual participaram na segunda etapa também 21 alunos. Para a realização desta intervenção foi utilizado o aplicativo PComp-Model desenvolvido e publicado por estes autores em (https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/106048), que é um ambiente para criação e resolução de problemas com base no desenvolvimento do Pensamento Computacional (Schorr & Bercht, 2020).

Na primeira etapa os professores aprenderam a usar o PCom-Model criando exercícios utilizando aplicativo. O aplicativo serviu como guia para orientar os professores a criar enunciados mais complexos servindo como base para guiar os professores a criar enunciados mais complexos, com menos dados explícitos.

Para a segunda etapa da intervenção pedagógica, esta com os alunos, a turma foi dividida em 4 grupos, conforme Quadro 1, onde tiveram tratamentos diferentes para a aplicação do PComp-Model.

Quadro1

Organização do tratamento de cada grupo

Grupo 1	Os estudantes resolvem exercícios utilizando o PComp-Model (seção aluno). Enunciados elaborados pelos professores com a utilização do PComp-Model (seção professor).
Grupo 2	Os estudantes resolvem os exercícios sem a utilização do PComp-Model. Enunciados elaborados pelos professores com a utilização do PComp-Model (seção professor).
Grupo 3	Os estudantes resolveram exercícios sem o PComp-Model. Enunciados comuns[13] não elaborados com o PComp-Model.
Grupo 4	Os estudantes resolveram exercícios com o PComp-Model. Enunciados comuns não elaborados com o PComp-Model.

Fonte: Das autoras.

Após as intervenções utilizando o PComp-Model foi realizada uma oficina de programação utilizando o software VisuAlg e Scratch para identificar os conhecimentos dos alunos em relação a resolução de problemas utilizando alguma linguagem de programação.

Resultados

Nesta seção apresentados resultados relacionados a intervenção pedagógica da pesquisa. Iniciando pela etapa 1 dos professores, estes criaram 29 exercícios no total, utilizando o PComp-Model. Esta atividade foi realizada no vespertino, fora do horário de aula dos professores. Para a aplicação dos exercícios com os alunos, os professores utilizaram seus períodos de aula. Essa etapa se efetivou em um período de 3 semanas. Os primeiros 5 exercícios aplicados foram de Português em 2 períodos de 50 min. Ao iniciar as atividades de Português os estudantes tiveram orientações sobre a utilização do software PComp-Model. Estas orientações foram dadas pelas autoras desta pesquisa. Neste dia os estudantes não conseguiram resolver todos os 5 exercícios propostos em decorrência da não familiaridade com o software.

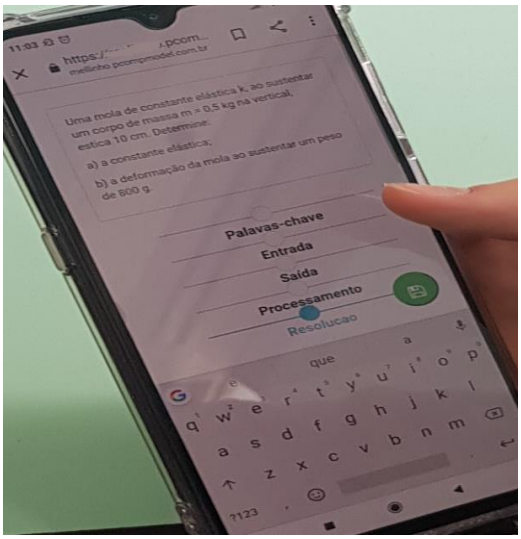
Apenas os grupos G1 e G4 usaram o PComp-Model, os demais grupos resolveram as questões de forma manual. Conforme mencionado no Quadro 1 cada grupo teve um tratamento diferente a fim de investigar a real contribuição da utilização do PComp-Model no desenvolvimento de competências para o PC. O grupo G1 resolveu os exercícios utilizando o PComp-Model e estes exercícios foram criados pelos professores também com a utilização do PComp-Model. Já os estudantes do grupo G2 não utilizaram o PComp-Model para resolver os exercícios, porém os exercícios foram elaborados pelos professores com a utilização do PComp-Model. O grupo G3 resolveu exercícios não elaborados por meio do PComp-Model de forma manual. Por último, o grupo

13 Enunciados elaborados antes de o professor conhecer o PComp-Model para não haver influência do modelo nas ideias de criação de enunciados.

G4 utilizou o PComp-Model para resolver as questões não elaboradas pelo PComp-Model. Nas Figuras 2 e 3 pode ser observado os estudantes utilizando o sistema.

Figura 2

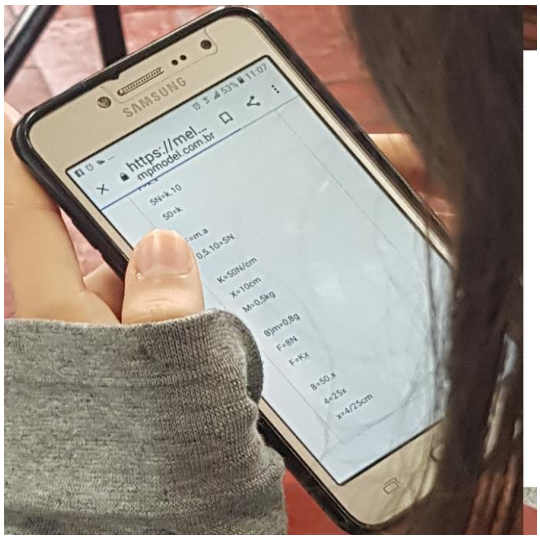
Estudante resolvendo exercício com o PComp-Model



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Figura 3

Estudante resolvendo um exercício de Física com a utilização do PComp-Model



Fonte: Elaborado pelas autoras.

No Quadro 2 é apresentada a quantidade de acertos de cada grupo em cada um dos componentes curriculares. A média geral de acertos (Gráfico 1) do G1 é de 31%, G2 ficou com uma média de 22%, já o G3 ficou em 19% e por último o G4 com 28%. Nota-se que os grupos G1 e G4 obtiveram melhor resultado em todos os componentes curriculares, tendo eles resolvido os exercícios utilizando o PComp-Model.

Quadro 2

Quantidade de acertos em cada componente curricular

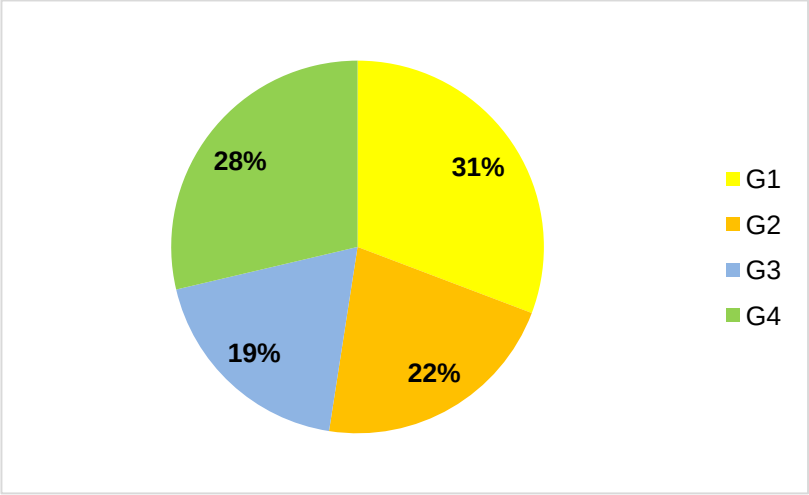
	Quantidade de acertos				
Grupos	**Português**	**Física**	**Biologia**	**História**	**Média de acertos**
G1	7	8	2	5	5,500
G2	6	4	1,5	4	3,875
G3	5	3,5	2	3	3,375
G4	6	7,5	2,5	4,5	5,125

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Vale destacar que estes grupos levaram em média 30% a mais de tempo para resolver as questões, o que gerou certo desconforto nos alunos. Este desconforto está diretamente relacionado ao perfil do estudante do século XXI, definido pela CSTA (2019) como estudante imediatista. Este desconforto foi percebido pela inquietação e por meio dos comentários como: "*quem não usa o sistema fica pronto antes*"; "*fazer no papel é mais rápido*".

Gráfico 1

Percentual médio de acertos por grupo



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Durante a resolução dos exercícios, comentários como: "Está muito chato, pois preciso ler o enunciado várias vezes", apareceram diversas vezes. Isso demonstra que o estudante não detém tempo para interpretação, abstração e reconhecimento de padrões, resolvendo muitas vezes *às cegas*, ou seja, sem ter certeza que a solução era coerente com o enunciado.

No entanto, os estudantes destes 2 grupos (G1 e G4) são os que obtiveram melhor desempenho em relação ao número de acertos (Quadro 2) e também na qualidade das respostas. O professor de Física ressaltou que as respostas destes grupos tinham um nível de detalhamento maior que os grupos G2 e G3.

Considerações Finais

Considerando as dificuldades no ensino de programação no ES e a possibilidade de desenvolver na EB o PC como estratégia para minimizar esta dificuldade, foi realizada esta pesquisa. Para tanto realizou-se uma intervenção pedagógica com professores e estudantes do 3º ano do EM utilizando como ferramenta tecnológica o PComp-Model. Segundo Schorr & Bercht (2020) o PComp-Model tem como objetivo desenvolver no estudante as habilidades de resolução de problemas e do Pensamento Computacional.

Constatou-se ao final da pesquisa que os estudantes que não utilizaram o sistema, tiveram soluções dos exercícios incompletas, muitas vezes não coerentes com o enunciado, principalmente se comparado com aqueles alunos que utilizaram o sistema. Além disso, após a intervenção os professores participantes relataram que os estudantes que fizeram uso do sistema, tiveram uma melhora significativa nos conteúdos dos seus componentes curriculares.

A respeito do desenvolvimento das competências para o PC com o objetivo de auxiliar na aprendizagem de Algoritmos e Programação foi realizada uma oficina de programação utilizando os softwares VisuAlg e Scratch. Nesta oficina todos os grupos tiveram o mesmo tratamento, sendo realizada após a intervenção pedagógica. Durante a realização dos exercícios, utilizando comandos de entrada, saída, desvios condicionais e laços de repetição tornou-se evidente que o PComp-Model auxiliou na mobilização das competências de resolução de problemas e programação, pois os estudantes dos grupos G1 e G4 desenvolveram as soluções mais completas, criativas e com sequência lógica. Além disso, estes estudantes levaram bem menos tempo para resolver as questões, o que também demonstra maior segurança no desenvolvimento da solução.

De modo geral é possível afirmar que desenvolver o PC na Educação Básica é uma estratégia importante para preparar os estudantes para ingressarem no ensino superior, pois ao acompanhar alguns estudantes que participaram desta pesquisa no Ensino Superior, no ano seguinte a pesquisa, e na área da Computação, tiveram resultados significativos em suas avaliações.

Referências bibliográficas

Cardano, M. (2017). *Manual de pesquisa qualitativa: A contribuição da teoria da argumentação*. Vozes.

Castilho, Maria Inês. (2018). *Hiperobjetos da robótica educacional como ferramentas para o desenvolvimento da abstração reflexionante e do pensamento computacional* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume Repositório Digital. http://hdl.handle.net/10183/189624

Computer Science Teachers Association Connect, Grow, & Share With CS Teachers-. (s.f.). Computer Science Teachers Association. http://csta.acm.org/Curriculum/sub/CurrFiles/CSTA_K-12_CSS.pdf

Diemer, M., Bercht, M, Canto Filho, A., & Schorr, M. C. (2020). Metodologias ativas no ensino de algoritmos e programação: Um relato de aplicação da metodologia peer instruction. *Revista Destaques Acadêmicos*, *11*(4). https://doi.org/10.22410/issn.2176-3070.v11i4a2019.2400

Echevarria, M., & Pozo, J. (1998). *Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender*. ArtMed.

Gerhardt, T., & Silveira, D. (Orgs.). (2009). *Métodos de pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. UFRGS.

Giraffa, L., & Mora, M. (2018). *Evasão na disciplina de algoritmo e programação: Um estudo a partir dos fatores intervenientes na perspectiva do aluno* [Comunicação]. Tercera Conferencia sobre el Abandono en la Educación Superior (III CLABES, 2013), Espanha.

Henrique, M., & Tedesco, P. (2017). *Uma revisão sistemática da literatura sobre conhecimentos, habilidades, atitudes e competências desejáveis para auxiliar a aprendizagem de programação*. VI Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2017). Anais dos Workshops do VI Congresso Brasileiro de Informática na Educação. http://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/7505/5300

Hoed, R. (2016). *Análise da evasão em cursos superiores: O caso da evasão em cursos superiores da área de Computação*. Brasília.

Luz, J. W. P., Rehfeldt, M., J. H., & Schorr, M. C. (2021). Revisão sistemática da literatura sobre o uso de learning analytics no ensino de programação. *Revista Novas Tecnologias Na Educação*,*19*(2), 203-212. https://doi.org/10.22456/1679-1916.121207

Ministério da Educação. (2018). *Base nacional comum curricular*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/

Moreira, Marco Antônio. (2011). *Metodologias de pesquisa em ensino*. Livraria da Física.

Papert, Seymour M. (1980). *Mindstorms: Children, computers and powerful ideas*. Basic Books.

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola* (B. Magne, Trad.). Artes Médicas.

Poloni, L., Soares, E., & Webber, C. (2019) Pensamento computacional no ensino médio: Práticas mediadoras utilizando a linguagem Scratch. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, 17(3). https://doi.org/10.22456/1679-1916.99534

Puga, S., & Risseti, G. (2016). *Lógica de programação e estrutura de dados, com aplicações Java* (3.ª ed.). Pearson Education do Brasil.

Quintela, B., & Ribas, A. (2016). Ensinar e aprender algoritmos e programação no ensino superior: Desafios e melhores práticas. https://www.researchgate.net/publication/310628856_ENSINAR_E_APRENDER_ALGORITMOS_E_PROGRAMACAO_NO_ENSINO_SUPERIOR_Desafios_e_melhores_praticas

Saccarro, A., Franca, M., & Jacinto, P. (2020). Fatores associados à evasão no ensino superior brasileiro: Um estudo de análise de sobrevivência para os cursos das áreas de Ciência, Matemática e Computação e de Engenharia, Produção e Construção em instituições públicas e privadas. Estudos Econômicos, *49*(2), 337-373. https://doi.org/10.1590/0101-41614925amp

Schorr, M. C., & Bercht, M. (2018). Análise longitudinal do desempenho dos estudantes de Ensino Médio e estudantes de nível superior para Algoritmos e Programação. *Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação*. https://doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2018.550

Schorr, M. C., & Bercht, M. (2020). PComp-Model: Desenvolvendo competências para o Pensamento Computacional. *RENOTE*, *18*(1). https://doi.org/10.22456/1679-1916.106048

Silva Filho, R. L., Motejunas, P. R., Hipólito, O., & Lobo, M. B. (2007). A evasão do ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, *37*(132), 641-659.

Silva, T., Medeiros, T., Medeiros, H., Lopes, R., & Aranha, E. (2015). Ensino-aprendizagem de programação: Uma revisão sistemática da literatura. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, *23*(1), 182-196.

Sociedade Brasileira de Computação. (2018). *Manifesto sobre a revisão e atualização da classificação dos cursos de graduação em computação*. Processo No. 23036.002809/2018-00. http://www.sbc.org.br/institucional-3/cartas-abertas/send/93-cartas-abertas/1192-manifesto-sobre-a-revisao-e-atualizacao-da-classificacao-dos-cursos-de-graduacao-em-computacao

Valente, J. A. (2019). Integração do pensamento computacional no currículo da educação básica: Diferentes estratégias usadas e questões de formação de professores e avaliação do aluno. *Revista E-Curriculum*, *14*(3), 864–897. http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/29051/20655

Wing, J. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3). https://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf

Wing, J. (2014). Computational thinking's influence on research and education for all Influenza del pensiero computazionale nella ricerca e nell'educazione per tutti. *Italian Journal of Educational Technology*, *25*(2), 7-14. https://doi.org/10.17471/2499-4324/922

Expectativas académicas: Contributo para uma análise crítica numa Casa de Acolhimento Residencial de adolescentes femininas

Marília Favinha
Universidade de Évora
Email: mfavinha@uevora.pt

Cláudia Chambel
Universidade de Évora
Email: claudia.chambel@fa.uevora.pt

Resumo

O Acolhimento Residencial (AR) é um contexto transitório de vida, por natureza protetor e reparador, no qual deve ser garantido o princípio do superior interesse das crianças ou dos jovens. De acordo com a atual legislação de proteção de crianças e jovens a experiência de acolhimento influi o processo de desenvolvimento, o que implica por parte dos profissionais das Casas de Acolhimento Residencial (CAR) uma constante aprendizagem e questionamento das suas metodologias de intervenção. Uma vez que as expectativas académicas estão diretamente relacionadas com o sucesso escolar, e que a componente académica é um eixo vital da projeção que os jovens são capazes de fazer de si próprios no futuro, e das capacidades e competências que lhes vão permitir elaborar o seu projeto de vida, a premissa deste artigo é contribuir para a realização de uma análise crítica sobre as expectativas académicas, numa CAR de adolescentes femininas. A investigação é um estudo de caso com recurso a uma metodologia qualitativa. Para a concretização do artigo analisaram-se documentos internos da CAR que refletem a tipologia e organização das práticas profissionais na área escolar e realizaram-se entrevistas aos profissionais e adolescentes da CAR procurando dar resposta aos objetivos estabelecidos. Os objetivos passaram por identificar a existência de instrumentos de reconhecimento e análise das expectativas académicas, bem como interligar a sua utilização com os processos de promoção do sucesso escolar desenvolvidos na CAR. Também, criar entre as equipas que trabalham na CAR, uma dinâmica de análise crítica e reflexiva, de procura e partilha de boas práticas, sob a perspetiva da ecologia do desenvolvimento humano. Com os resultados obtidos concluiu-se que não estando em utilização instrumentos de reconhecimento das expectativas académicas, elas são aferidas junto das adolescentes através de outros sistemas, mas apenas parcialmente por alguns profissionais da CAR. Não obstante, todos os profissionais valorizam e descrevem o impacto positivo que as expectativas académicas têm no processo escolar das adolescentes, bem como a importância e potencialidades de trabalhar numa base colaborativa. Assim, para além das conclusões foi possível avançar com sugestões de melhoria que podem vir a ser implementadas na CAR.

Palavras-chave: *expectativas académicas; acolhimento residencial; adolescência; ecologia do desenvolvimento; sucesso académico*

Resumen

El acogimiento residencial (AR) es un entorno de vida transitorio, de naturaleza protectora y reparadora, en el que debe garantizarse el principio del interés superior del niño y del joven. De acuerdo con la legislación vigente en materia de protección de la infancia y la juventud, la experiencia del acogimiento familiar influye en el proceso de desarrollo, lo que implica que los profesionales de los Centros de Acogida Residencial (CAR) tienen que aprender y cuestionar constantemente sus metodologías de intervención. Dado que las expectativas académicas están directamente relacionadas con el éxito escolar, y que el componente académico es un eje vital de la proyección que los jóvenes pueden hacer de sí mismos en el futuro, y de las habilidades y competencias que les permitirán elaborar su proyecto de vida, la premisa de este artículo es contribuir a un análisis crítico de las expectativas académicas en un CAR para adolescentes mujeres. La investigación es un estudio de caso con metodología cualitativa. Para su realización se analizaron documentos internos del CAR que reflejan la tipología y organización de las prácticas profesionales en el ámbito escolar, y se realizaron entrevistas a profesionales del CAR y a adolescentes para intentar cumplir con los objetivos establecidos. Los objetivos fueron identificar la existencia de instrumentos de reconocimiento y análisis de las expectativas académicas, así como vincular su uso con los procesos de promoción del éxito escolar desarrollados en el CAR. Asimismo, crear una dinámica de análisis crítico y reflexivo entre los equipos que trabajan en el CAR, buscando y compartiendo buenas prácticas desde la perspectiva de la ecología del desarrollo humano. De los resultados obtenidos, se concluyó que si bien no se utilizan instrumentos para reconocer las expectativas académicas, éstas son medidas con los adolescentes a través de otros sistemas, pero sólo parcialmente por algunos profesionales del CAR. Sin embargo, todos los profesionales valoran y describen el impacto positivo que las expectativas académicas tienen en el proceso escolar de los adolescentes, así como la importancia y potencialidad de trabajar de forma colaborativa. Además de las conclusiones, fue posible plantear sugerencias de mejora que podrían implementarse en el CAR.

Palabras clave: *expectativas académicas; atención residencial; adolescencia; ecología del desarrollo; éxito académico*

Historicamente a promoção e proteção das crianças em perigo baseava-se numa visão restrita da infância, considerada apenas uma fase preparatória para a vida adulta, enfatizando a disciplina e submissão aos adultos, uma resposta caritativa, focada na sobrevivência e negligenciando o desenvolvimento integral. Conforme (R. M. Clemente, 1998, p. 19)“*Questões como o respeito pela individualidade, formação da personalidade, especiais necessidades, aspirações, motivações ou interesses eram na generalidade completamente ignoradas.*”.

Com a implementação da República, inspirada pelos ideais da Revolução Francesa (liberdade, igualdade, fraternidade), surgiu um novo prisma, com preocupações políticas e sociais de proteção e promoção da infância. No início do século XX Portugal vivenciou mudanças significativas na proteção infantil, através da “Lei de Proteção à Infância” em 1911, sob a responsabilidade do Padre António Oliveira (Poiares, 2010). Nesse contexto, também foi estabelecida a Tutoria Geral da

Infância, o primeiro tribunal para crianças, que introduziu medidas de intervenção como o internamento em “casas de correção” e “reformatórios”, consideradas verdadeiras penas privativas de liberdade (R. M. Clemente, 1998).

No século XX, as ciências sociais, especialmente a pedagogia e a psicologia, desempenharam um papel crucial na alteração do modelo do desenvolvimento infantil, ampliando a perspetiva de intervenção. A Declaração Universal dos Direitos da Criança, criada pela Organização das Nações Unidas em 1959, delineou dez princípios fundamentais para o desenvolvimento adequado das crianças na sociedade (Varão Pereira, 2021). Um marco significativo, ainda que a sua eficácia nas políticas públicas adveio posteriormente com a disseminação social e cultural que operacionalizou as mudanças efetivas nas sociedades (R. M. Clemente, 1998).

Em 1962 foram estabelecidos os Serviços Tutelares de Menores e os Centros de Observação vinculados aos Tribunais Centrais de Menores em Lisboa, Porto e Coimbra. A Organização Tutelar de Menores, inicialmente publicada em 1962 e revisada em 1978, marcou o início de intervenções preventivas e destacou o papel crucial da família no processo de intervenção (Cansado, 2008).

A revisão da Organização Tutelar de Menores em 1978 ressaltou ainda mais a importância da família na proteção de menores e na implementação de medidas judiciais (Cansado, 2008). Em 1989, Portugal ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU, um “marco decisivo no reconhecimento da categoria social da infância, primeiro instrumento internacional adotado após o fim da Guerra Fria que inclui não somente direitos civis e políticos, mas também direitos económico, sociais e culturais (Fernandes, 2009; Tomás, 2011)” (Carvalho, 2013). Um dos pontos importantes a salientar é que ao contrário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção sobre os Direitos das Crianças contém obrigações jurídicas vinculativas e não apenas obrigações morais, pelo que o seu impacto tornou necessariamente mais expressiva a intervenção direta de organismos estatais e de entidades da sociedade civil. A Convenção estabelece através do conceito de universalidade, patente no Artigo 1º, que todas as crianças, definidas como todos os seres humanos com menos de dezoito anos, exceto se a lei nacional conferir a maioridade mais cedo, devem ter os seus direitos protegidos pelo Estado, garantindo o seu desenvolvimento saudável e o respeito pelos direitos dos cuidadores (UNICEF, 2019). O Estado obriga-se a proteger as crianças contra a discriminação, promovendo os seus direitos, tornando-se responsável por garantir que todas as decisões tomadas em relação às crianças visem o seu superior interesse, quando necessário em substituição dos pais, ou outras pessoas responsáveis pelas mesmas. As crianças devem ter asseguradas todas as condições que permitam o seu saudável desenvolvimento, e para tal é necessário respeitar os direitos e responsabilidades dos cuidadores da criança (pais, família alargada). Os cinquenta e quatro artigos estão divididos em quatro categorias: 1) Direitos à sobrevivência; 2) Direitos relativos ao desenvolvimento); 3) Direitos relacionados com a proteção; 4) Direitos de participação (UNICEF, 2019)

Assim, foi necessário criar estruturas de regulação, tal como o Comité dos Direitos da Criança ou, em 1996, a Comissão Interministerial, para fortalecer a cooperação entre os Ministérios da Justiça e da Solidariedade Social iniciando uma reforma legislativa que resultou na Lei Tutelar Educativa (Lei nº 166/99) e na Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei nº 147/99) (LPCJP). A Lei Tutelar Educativa visa educar os jovens para o direito, enquanto a LPCJP regula a proteção de

crianças ou jovens em risco, enfatizando o dever da sociedade e do Estado em proteger a família e promover o desenvolvimento integral das crianças órfãs, abandonadas ou em ambientes familiares adversos(Carvalho, 2013). As Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), descritas por Alves (2007), são entidades não judiciárias com autonomia funcional, compostas por representantes da sociedade civil, segurança social, saúde, educação, entre outras entidades, que intervêm para assegurar os direitos das crianças e jovens em risco, podendo adotar medidas de proteção quando necessário (Rodrigues, 2016).

Nos anos 90 do século XX assistiu-se a uma evolução consistente na regulamentação do acolhimento das crianças ou jovens em Portugal: a Lei Orgânica do Instituto de Reinserção Social (1995), a criação da Comissão Nacional dos Direitos da Criança (1996), a implementação da Rede Nacional dos Centros de Acolhimento Temporário (1997), a regulamentação do funcionamento dos Lares de Crianças e Jovens (1998) que ficará obsoleto em 1999 com a publicação da LPCJP. É nesta década que as respostas de acolhimento adquirem as designações: Centros de Acolhimento Temporário (CAT), Lares de Infância e Juventude (LIJ), Apartamentos de Autonomização (AA), Lares Residenciais, Centros de Apoio à Vida e Lares de Apoio. A Lei nº 147/99 fazia também distinção entre o acolhimento de curta duração (menos de seis meses) e o acolhimento prolongado (superior a seis meses), em função do tempo previsível de acolhimento as instituições tinham modelos de funcionamento distintos e tipologias de intervenção diferenciadas.

É com a Lei nº 142/2015 que o Acolhimento Institucional passa a denominar-se de Acolhimento Residencial (AR), o que espelha a alteração de paradigma, da mesma forma que deixou de se chamar Instituição de Acolhimento e sim, Casa de Acolhimento (CA), ainda que as mesmas possam constituir-se enquanto "'unidades especializadas', enunciando, a título exemplificativo, as casas 'para resposta em situações de emergência', as casas 'para resposta a problemáticas específicas' e os 'apartamentos de autonomização'" (Delgado & Gersão, 2018, p. 123).

O sistema atual de proteção à infância tem por base a LPCJP com alterações introduzidas pelas Leis 31/2003, de 22 de agosto, 142/2015 de 8 de setembro, 23/2017, de 23 de maio e 26/2018, de 05 de julho e a Portaria nº 450/2023 de 22 de dezembro.

No último Relatório Casa disponível, à data de realização desta investigação, a 1 de novembro de 2021, encontravam-se 6369 crianças ou jovens a residir em AR, mas este número representa menos de metade das situações de perigo sinalizadas no país na mesma data, "A 01 de novembro de 2021 foram identificadas 14.495 situações de perigo que se revelam como fatores determinantes na entrada no sistema de acolhimento." (ISSIP, 2023, p. 43).

No que diz respeito à situação escolar das crianças ou jovens em situação de acolhimento, 92% integravam respostas educativas e formativas, já focando a atenção no percurso escolar e no sucesso académico, a distribuição pelas diversas tipologias de respostas educativas e formativas permite inferir que a maioria frequentava Cursos Profissionais, logo seguido da frequência do Ensino Regular - Cursos gerais/Científico – Humanístico. (ISSIP, 2023)

De acordo com a Lei nº 142/2015, segunda alteração à Lei de PCJR (147/99 de 1 de setembro), Artigo 50º, o AR tem lugar em Casas de Acolhimento (CA) e obedece a modelos de intervenção socioeducativos adequados às crianças ou jovens nela acolhidos. O Decreto-Lei nº 164/2019 de 25

de outubro, no seu Artigo 4º apresenta os princípios orientadores da medida de AR: Individualização; Adequação; Normalização; Participação e audição; Privacidade; Intervenção diligente; Preservação dos vínculos parentais e fraternos; Corresponsabilização da família de origem; Colaboração interinstitucional.

Seguindo um modelo ecológico da intervenção em AR as necessidades das crianças ou jovens incluem educação, desenvolvimento emocional e comportamental, identidade, relacionamento familiar e social, apresentação social e capacidade de autonomia. Oliveira-Formosinho, Araújo e Sousa (2002) sugeriram que o AR representa uma mudança de contexto com questões ecológicas e evidências de impacto no desenvolvimento (C. Mota, 2008). Os Fatores Proximais são importantes, pois suportes positivos durante o acolhimento melhoram a vinculação e a autoeficácia. A institucionalização pode ser um fator de risco ou proteção, dependendo de fatores protetores que modificam a resposta a ambientes hostis (C. Mota, 2008).

No AR o modelo ecológico de Bronfenbrenner é útil para diagnóstico, planificação, intervenção e avaliação. Ao nível micro, o ser acolhido corresponde à necessidade, da criança ou jovem, desenvolver o sentimento de pertencer a uma nova casa e aí integrar-se e apropriar-se da casa como um espaço que lhe é familiar *"*que deve ser (...) um ambiente terapêutico (...), que promove a mudança para padrões seguros de attachment." (Cairns, 2002 citado por Delgado, 2009)." (Fi. Clemente, 2019, p. 19).

Ao nível meso destaca-se a relação entre equipas da CA e a família. O nível exo aborda eventos significativos que impactam as famílias biológicas e seu contexto social, económico ou cultural, visando o retorno às famílias de origem. No nível macro "sublinham-se os padrões culturais e ideológicos influentes que identificam os valores e as crenças acerca das famílias e do acolhimento (Delgado, 2009)" (Fi. Clemente, 2019, p. 19).

Bruce Perry (2002), um conhecido neurologista que tem trabalhado sobre o impacto neurológico do trauma em crianças vítimas de maus-tratos e negligência, refere que na área educacional o AR deve desenvolver práticas que fomentem nas crianças ou jovens o interesse pelos processos de ensino-aprendizagem e os motivem face ao futuro, numa perspetiva académica. Em Portugal não existem dados suficientes para retirar conclusões sobre o (in)sucesso escolar na população do AR, além dos fatores de impacto já identificados na literatura educacional como as "variáveis demográficas, a personalidade do indivíduo, as dificuldades de aprendizagem, problemas de personalidade (aproveitamento e comportamento disciplinar), desempenho escolar, desinteresse e a inteligência (Morgado & Silva, 1999; Amado et al., 2003; Dell'Aglio & Hutz, 2004; Zetlin et al., 2004; Silva & Duarte, 2012)." (Fi. Clemente, 2019, p. 24). Isso obriga a que as intervenções em contexto de AR abranjam a área educacional, numa perspetiva ecológica do desenvolvimento e um modelo sistémico, agregando o máximo de agentes na elaboração dos projetos educativos Abrantes & Veloso (2013), (Fi. Clemente, 2019). Burrell (2003) apud Zetlin et al. (2004) defendem a intervenção em quatro áreas: Estabilidade da colocação educacional (manutenção do estabelecimento de ensino, se possível); Direitos e oportunidades educacionais: Informar as crianças e jovens sobre todas as possibilidades educacionais para que possam tomar decisões sobre o seu próprio futuro; Apoio e ligações entre sistemas: colocar ao dispor das crianças ou jovens todos os meios de apoio que colmatem eventuais dificuldades sentidas durante o processo de

ensino-aprendizagem; qualidade do programa educacional: programas curriculares com conteúdos diversificados, contemporâneos e que capacitem para o futuro (Fi. Clemente, 2019).

A adolescência é um estágio de desenvolvimento marcado por transformações físicas, psicológicas e sociais. Segundo Aberastury e Konobel (1981), esse período inicia por volta dos doze anos nas meninas e dos catorze nos rapazes, estendendo-se até cerca dos vinte e um anos para mulheres e vinte e cinco para homens (Anjos, 2010). Este período é crucial para o desenvolvimento da identidade pessoal e adoção de valores morais. No contexto deste estudo, adota-se a perspetiva ecológica do desenvolvimento humano, considerando as mudanças ao longo da vida como um processo complexo, influenciado pela interação dinâmica entre o indivíduo e os diversos ambientes que o cercam. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (1998) integra as dimensões Tempo, Pessoa, Processo e Contexto (PPTC), considerando que o desenvolvimento varia de indivíduo para indivíduo devido às características individuais em um determinado tempo e contexto (Senna & Dessen, 2012). O modelo baseia-se na teoria do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner e foi influenciado por Kurt Lewin, Vygotsky e W. I. Thomas (Assis et al., 2021).

O modelo bioecológico compreende que o contexto interliga quatro sistemas: o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema. O microssistema é o ambiente imediato onde ocorrem os processos proximais que sustentam o desenvolvimento, incluindo comportamentos, papéis e relações interpessoais (De Antoni, 2000). O mesossistema agrega as inter-relações entre os microssistemas, como a relação entre família e escola (Assis et al., 2021). O exossistema refere-se a ambientes que influenciam indiretamente o indivíduo, como o ambiente de trabalho dos pais. O macrossistema envolve cultura, crenças e ideologias, influenciando todos os outros sistemas. Esta interação cria uma plataforma sistêmica onde o desenvolvimento é entendido como um conjunto de mudanças que exigem auto-organização ao longo da vida, chamadas de transições ecológicas.

O acolhimento é muitas vezes sinónimo de um passado familiar marcado por ausência ou negligência parental, representando um corte com as figuras de vinculação. “Não é estranho, por isso, que para estes a instituição seja símbolo de um último recurso, quase como que aprisionados num local onde não escolheram estar.” (C. P. Mota & Matos, 2008, p. 372). A criança ou adolescente é obrigado a vivenciar uma nova realidade, advinda de um passado de negligência ou absentismo parental, provocando danos emocionais, físicos e psicológicos (C. P. Mota & Matos, 2010).

Siptz (1945) concluiu que a institucionalização e a separação da mãe despoletavam uma regressão no desenvolvimento, mas nem todos os indivíduos reagem da mesma forma. Uma base relacional instável dificulta o processo de acolhimento, porém, alguns jovens conseguem reorganizar-se emocionalmente e criar relações afetivas persistentes com figuras alternativas significativas.

A perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979/1987) defende que anular os efeitos negativos do acolhimento depende das condições ambientais e relacionais adequadas, incluindo a presença de uma nova figura de vinculação e a possibilidade de desenvolver atividades (Martins, 2004, p. 322). Adolescentes acolhidos exibem estratégias de autodefesa frente ao sofrimento, sendo avaliados por comportamentos de isolamento, insegurança, apatia, reatividade e agressividade.

É essencial, segundo Strecht (1999), que durante a permanência em centros residenciais sejam promovidas expectativas positivas em todas as áreas da vida do adolescente e que as relações no contexto da CAR sejam terapêuticas, respeitadoras da individualidade e valorizadoras do contexto de origem (Martins, 2004). Profissionais das CAR devem ter competências para responder aos estados emocionais dos adolescentes durante o acolhimento, integrando as suas expectativas de futuro nos seus projetos de vida.

As expectativas face ao futuro são enunciadas em diversas investigações como um elemento protetor do desenvolvimento na adolescência, dado que as conjeturas sobre o que se pretende ser no futuro balizam os comportamentos, pontuam as escolhas e favorecem o empenho em atividades potenciadoras da idealização de futuro, segundo Beal & Crockett, 2010; Nurmi, 1991; Sunderberg, Poole, & Tyler, 1983), mencionados em (Gonçalves Zappe et al., 2013).

Já os autores Locatelli, Bzuneck e Guimarães (2007) entendem as expectativas quanto ao futuro como uma antevisão de metas decididas no presente, para realizar no futuro “referindo-se ao grau e ao modo pelo qual o futuro cronológico de um indivíduo é integrado ao espaço de vida presente por meio de processos motivacionais.” (Gonçalves Zappe et al., 2013, p. 92).

Não obstante a importância das motivações de caráter intrínseco, parcialmente a motivação está interligada com os objetivos, “Sem objectivos e, portanto, sem aspirações, o comportamento não ganharia rumo, mergulharia na inconsistência.” (Veiga et al., 2006, p. 4154). Diversas investigações atribuem ao estabelecimento de metas uma razão de causalidade que condiciona o comportamento individual, em busca da concretização das metas autopropostas, “A decisão em estabelecer objectivos, e o método aí utilizado, associa-se à elaboração de planos, à escolha de estratégias e de recursos, com implicações na eficácia, na motivação e na aprendizagem (Simmons, Dewitte e Lens, 2001).” (Veiga et al., 2006, p. 4154).

Bandura (1986) considera que da reciprocidade entre os fatores individuais e contextuais, cada pessoa cria as suas próprias crenças e expectativas, “a aprendizagem social realiza-se devido a interacções contínuas que envolvem aspectos cognitivos, comportamentais e contextuais.” (Veiga et al., 2006, p. 4155). No contexto onde está inserido cada pessoa observa e cria os seus modelos de referência, a partir dos quais auto avalia as suas ações, este processo é designado por Bandura como “determinismo recíproco” e é a base da teoria da aprendizagem social (Veiga et al., 2006).

Na adolescência não é ainda expectável que as aspirações futuras sejam já muito definidas e estáveis, nesta fase do desenvolvimento o envolvimento social e familiar permite que tenham aspirações, mas só com o evoluir do autoconhecimento vai ser possível maior discernimento para as estipular, de acordo com Beal & Crockett (2010; Gonçalves Zappe et al., 2013).

Especificamente as expectativas académicas vaticinam resultados escolares de sucesso, e da mesma forma adolescentes com uma orientação de futuro exibem menores comportamentos de risco, como foi demonstrado em diversos estudos (Gonçalves Zappe et al., 2013).

As investigações de Marjoribanks (2002, 2003) debruçaram-se sobre as aspirações académicas dos adolescentes e as competências académicas de jovens adultos em função de características pessoais, do contexto familiar e dos resultados escolares obtidos. Concluíram que as três variáveis

referidas se correlacionam com as expectativas dos adolescentes, de acordo com o grupo étnico onde cresceram (Veiga et al., 2006).

A elaboração de um estudo sobre a problemática das expectativas de adolescentes em acolhimento residencial é relevante dado que a maioria dos estudos realizados sobre as expectativas de futuro em crianças ou jovens não fazem qualquer discriminação relativamente ao contexto sociocultural de origem dos sujeitos, sendo este um importante indicador do desenvolvimento físico e psíquico, torna-se importante a realização de investigações dirigidas a jovens que se encontram em situação de acolhimento (Varão Pereira, 2021). Considerando o paradigma contemporâneo do AR, que muito vai para além do cuidar e tem estabelecida uma cultura terapêutica e reparadora, estipulou-se como objetivo geral contribuir para o processo de promoção do sucesso escolar, através da análise das estratégias desenvolvidas, com base no conhecimento sobre as expectativas académicas das adolescentes acolhidas numa CAR de adolescentes femininas. Para cumprir este objetivo geral foram determinados objetivos específicos que orientaram o enquadramento teórico e os procedimentos metodológicos.

Os objetivos específicos desta investigação são: Identificar e Analisar instrumentos: Reconhecer e avaliar os instrumentos utilizados na CAR para captar as expectativas académicas das adolescentes no momento do acolhimento e durante sua permanência; Conhecimento das Equipas: Determinar o grau de conhecimento que as equipas da CAR possuem sobre os dados obtidos e como esses influenciam suas práticas profissionais; Perceção das Adolescentes: Avaliar a perceção das adolescentes sobre o conhecimento que as equipas da CAR têm de suas expectativas acadêmicas; Envolvimento das Adolescentes: Verificar o grau de envolvimento das adolescentes nos processos de promoção de seu próprio sucesso acadêmico; Dinâmica de Análise Crítica: Criar, junto com as equipas da CAR, uma dinâmica de análise crítica e reflexiva para a busca e partilha de boas práticas que beneficiem o futuro académico das adolescentes.

A presente investigação, de natureza empírica, utiliza a metodologia de estudo de caso para compreender as dinâmicas institucionais, pessoais e contextuais relacionadas às expectativas académicas de adolescentes femininas em AR. Conforme (Morgado, 2018) essa abordagem permite lançar luz sobre a problemática em que se enquadram os casos estudados e produzir novo conhecimento sobre os mesmos. A metodologia de estudo de caso foi escolhida como estratégia de análise, descrição e interpretação de um contexto específico de AR, preterindo-se a abrangência em favor de um estudo aprofundado no referido contexto. Este estudo é caracterizado como um estudo de caso interpretativo, seguindo a tipificação de Anal et al. (1994), citado por (Morgado, 2018). Trata-se de um estudo de caso comunitário, pois o foco é um grupo específico – adolescentes femininas numa CAR.

A ligação profissional de uma das investigadoras ao contexto em estudo é uma prática comum nas investigações em Ciências Sociais da Educação. Conforme (Torres & Palhares, 2014, p. 20), essa escolha deriva de preocupações vivenciadas diretamente no local de trabalho, buscando-se um conhecimento mais aprofundado.

Num estudo qualitativo comummente são utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados, o que viabiliza uma abordagem robusta e multifacetada, nesta investigação recorreu-se a duas metodologias sendo uma delas a análise documental, “Saint-Georges (1997, p. 30) assegura que a

análise documental é "um método de recolha e de verificação de dados que permite aceder a fontes pertinentes, fazendo, por isso, parte integrante da heurística da investigação*"* (Morgado, 2018, p. 86). Analisou-se: Legislação e Estatísticas portuguesas; Documentos internos da CAR de regulação do funcionamento e intervenção na CAR (regulamentos, guias, instrumentos utilizados pelos psicólogos); Documentos de registo dos acontecimentos (documentos de observação e registo, PSEI.

Com base nas características e na tipologia de dados que podem resultar de cada tipo de entrevista considerou-se que para este estudo as entrevistas semiestruturadas eram as que melhor poderiam disponibilizar dados para interpretação. Construíram-se entrevistas semiestruturadas diferenciadas para: Coordenador Técnico da Associação responsável pela CAR; Equipa Técnica; Psicóloga Educacional; Educadores Sociais; Adolescentes acolhidas. Para a elaboração das entrevistas recorreu-se à análise documental prévia e à revisão de literatura, o que permitiu compreender face aos objetivos específicos as questões que deveriam ser colocadas a cada participante ou grupo de participantes. Esta diversidade postula que "Num projecto de entrevista qualitativa a informação é cumulativa, isto é, cada entrevista, determina e liga-se à seguinte. O que conta é o que se retira do estudo completo."(Lessard-Hébert et al., 2012, p. 144).

Todos os dados foram submetidos a análise de conteúdo pois "trata-se de uma técnica que tem, com frequência, uma função de complementaridade na investigação qualitativa, isto é que é utilizada para 'triangular' os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas." (Lessard-Hébert et al., 2012, p. 144). A análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas foi realizada através do software informático WebQDA, tendo-se realizado a devida codificação de acordo com as premissas anteriormente citadas.

Em função dos objetivos do estudo considerou-se que o universo do AR é composto pelos recursos humanos a ele afetos e pelas jovens acolhidas, pelo que foi decidido que os participantes do estudo deveriam ser todos os elementos do contexto da CAR, pelo que a amostra é coincidente com o universo do estudo: Coordenador Técnico da Associação; a Equipa Técnica (5 elementos: 1 Assistente Social/Diretora Técnica, 2 Psicólogos Clínicos; 1 Psicóloga Educacional; 1 Técnica de Psicomotricidade); Equipa Educativa (10 Educadores Sociais); Equipa de Auxiliares (2 Auxiliares de Serviços Gerais); Adolescentes acolhidas na CAR, com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos (9 adolescentes).

As preocupações éticas estiveram sempre presentes e procurou-se respeitar as orientações propostas por Bogdan & Biklen,1991. Para garantir o anonimato dos participantes, as adolescentes são designadas por letras (A a H), as equipas pelas funções que exercem e números.

A CAR em estudo está integrada numa Associação com a natureza de Instituição Privada de Solidariedade Social, através de um acordo de cooperação com o Instituto de Segurança Social. É uma resposta social de Casa de Acolhimento Residencial de Jovens femininas desde 2008, Regendo-se pela legislação aplicável, Lei 147/99 de 1 de setembro. A capacidade máxima é de 15 jovens acolhidas.

Após a análise dos resultados chegaram-se às seguintes conclusões. Atualmente não se utilizam instrumentos de reconhecimento das expectativas académicas na CAR, mas existe o objetivo de implementá-lo a curto prazo. Assim, é impossível avaliar o grau de conhecimento das equipas sobre

esses instrumentos. Sensibilizar os profissionais para o uso sistemático do PSEI é vantajoso, pois ele agrega informações importantes e pode tornar-se uma via prioritária de comunicação com a introdução desses instrumentos. Além disso, as expectativas académicas já são trabalhadas pela Psicóloga Educacional e alguns Educadores Sociais com as adolescentes, e todas as informações devem ser registadas e consultadas no PSEI. Sugere-se que o trabalho que já vem sendo realizado na área das expectativas académicas seja considerado na escolha/construção dos futuros instrumentos. Ainda assim, não se pode afirmar que neste momento as equipas interliguem o conhecimento das expectativas académicas às práticas profissionais.

Após a análise das respostas dos profissionais, verificou-se que estes consideram o conhecimento sobre as expectativas académicas das jovens como determinante para conduzir sua intervenção na área educacional. As adolescentes percebem que a Equipa Técnica conhece suas expectativas acadêmicas, enquanto acreditam que as restantes equipas apenas as conhecem parcialmente. Dado que a informação existente não é registrada e consultada por todos os profissionais, mesmo que recolhida informalmente, a perceção das adolescentes é coerente com a realidade. Isso reforça a necessidade de utilizar instrumentos voltados para as expectativas acadêmicas, bem como de partilhar e consultar informações no PSEI.

O trabalho correlacionando a promoção do sucesso acadêmico e as expectativas acadêmicas está centralizado na Psicóloga Educacional e envolve todas as adolescentes. No entanto, a psicóloga afirma que esse trabalho deveria ser colaborativo com todas as equipas. As restantes equipas sentem-se excluídas dos processos educacionais, justificando isso pela imersão nas rotinas diárias e necessidades básicas. Além disso, a gestão entre as diversas equipas nem sempre permite a realização de reuniões para discussões de caso.

Não existe na CAR um sistema de avaliação que permita correlacionar expectativas acadêmicas, processos de promoção do sucesso escolar e resultados escolares. A implementação de tal sistema poderia sistematizar as intervenções na área das expectativas académicas, promovendo o sucesso escolar com a colaboração de todas as equipas. Todos os profissionais reconhecem o impacto positivo do conhecimento sobre as expectativas acadêmicas das jovens em suas práticas profissionais e a necessidade de realizar intervenções que visem à autoestima, autoconceito e autoeficácia das adolescentes.

A implementação de um sistema abrangendo todas as equipas pode uniformizar as intervenções, transmitindo às adolescentes a perceção do envolvimento de todos os profissionais em seu percurso escolar. Todas as equipas afirmam ser importante trabalhar sob o conceito de equipa alargada, e, embora isso ainda não aconteça no momento, a predisposição para criar uma dinâmica de trabalho na área escolar é um elemento motivador inicial fundamental. A Coordenação da Associação tem como meta a introdução de um modelo de intervenção na CAR, que inclua ações direcionadas para as expectativas académicas e envolva todas as equipas da CAR.

Existe uma boa relação entre as adolescentes e os profissionais das diversas equipas, o que é fundamental para que a intervenção conjunta na área escolar conte com a participação de todos. Todos os profissionais possuem um conhecimento vasto sobre os contextos de vida das adolescentes acolhidas e do possível impacto na área acadêmica, tornando-os uma mais-valia para apoiar na determinação das expectativas de futuro, expectativas acadêmicas, processos de

promoção do sucesso acadêmico e apoio escolar diário, dada a diversificada formação dos profissionais da CAR.

O PSEI é um documento estrutural e aglutinador da vida das jovens, permitindo incluir e consultar informações essenciais. Sua utilização prioritária é crucial para estabelecer dinâmicas comunicacionais mais eficientes e coesas.

Em síntese, a investigação forneceu respostas incisivas que permitem às equipas e à Coordenação da Associação analisar suas práticas e explorar possibilidades de melhorar a promoção do sucesso académico na CAR. A implicação de todos os profissionais em torno das expectativas académicas das jovens é permitir-lhes "serem agentes de si próprias", que é, em última instância, o objetivo primeiro do AR: o Princípio do Superior Interesse das Crianças ou dos Jovens.

Referências bibliográficas

Anjos, S. (2010). *Desesperança e agressividade na adolescência e qualidade de vinculação aos pais*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Assis, D. C. M. de, Moreira, L. V. de C., & Fornasier, R. C. (2021). Teoria bioecológica de Bronfenbrenner: A influência dos processos proximais no desenvolvimento social das crianças. *Research, Society and Development*, *10*(10). https://doi.org/10.33448/rsd-v10i10.19263

Cansado, T. (2008). Institucionalização de crianças e jovens em Portugal Continental: O caso das Instituições Particulares de Solidariedade Social. *E-Cadernos CES*, *02*. https://doi.org/10.4000/eces.1387

Carvalho, M. J. L. (2013). *Sistema nacional de acolhimento de crianças e jovens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Clemente, Fi. (2019). *O melhor caminho para se chegar ao sucesso escolar: Um estudo de caso* [Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte. http://hdl.handle.net/10071/19363

Clemente, R. M. (1998). Um novo olhar sobre a criança: Um direito novo de promoção de direitos e de protecção. *Intervenção Social*, *17-18*, 19-25. http://hdl.handle.net/11067/4032

De Antoni, C. (2000). Vulnerabilidade e resiliência familiar na visão de adolescentes maltratadas [Dissertação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume Repositório Digital. http://hdl.handle.net/10183/2116

Delgado, P., & Gersão, E. (2018). O acolhimento de crianças e jovens no novo quadro legal: Novos discursos, novas práticas? *Análise Social*, *53*(226),112-113. https://doi.org/10.31447/AS00032573.2018226.05

Gonçalves Zappe, J., Ferreira Moura, J., Dell'aglio, D. D., & Sarriera, J. C. (2013). Expectativas quanto ao futuro de adolescentes em diferentes contextos. *Acta Colombiana de Psicología*, *16*(1), 91-100.

Instituto da Segurança Social. (2023). *CASA 2022 - Relatório de caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens*. Instituto da Segurança Social.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2012). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas* (5.ª ed.). Instituto Piaget.

Martins, P. C. (2004). Pro*tecção de crianças e jovens em itinerários de risco: Representações sociais, modos e espaços* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório UM. https://hdl.handle.net/1822/3238

Morgado, J. C. (2018). *O estudo de caso na investigação em educação* (3.ª ed.). De Facto Editores.

Mota, C. (2008). *Dimensões relacionais no processo de adaptação psicossocial de adolescentes: Vulnerabilidade e resiliência em institucionalização, no divórcio e em famílias intactas* [Tese de Doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto UPorto. https://hdl.handle.net/10216/56389

Mota, C. P., & Matos, P. M. (2008). Adolescência e institucionalização numa perspectiva de vinculação. *Psicologia & Sociedade*, *20*(3). https://doi.org/10.1590/s0102-71822008000300007

Mota, C. P., & Matos, P. M. (2010). Adolescentes institucionalizados: O papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e autocontrolo. *Análise Psicológica*, *28*(2). https://doi.org/10.14417/ap.278

Pereira, B. V. (2021). *As expectativas em relação ao futuro de jovens em acolhimento residencial* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora]. Repositório Universidade de Évora. http://hdl.handle.net/10174/29284

Poiares, C. A. (2010). *Edição comemorativa da Lei de Protecção da Infância, 27 de Maio de 1911*. Instituto da Segurança Social.

Rodrigues, S. (2016). *A transição para a vida ativa dos jovens institucionalizados em Casas de Acolhimento: Percursos de inserção* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10400.5/12798

Senna, S. R. C. M., & Dessen, M. A. (2012). Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *28*(1). https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000100013

Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2014). As investigações que se fazem... Rotas de pesquisa e tendências dominantes. In L. Torres e J. Palhares (Eds.), *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação* (pp. 13-37). Edições Húmus.

UNICEF. (2019). *A convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. UNICEF https://doi.org/10.26843/mestradodireito.v2i2.95

Veiga, F., Moura, H., Sá, L., & Rodrigues, A. (2006). Expectativas escolares e profissionais dos jovens: Sua relação com o rendimento e as percepções de si mesmo como aluno. *Actas Do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho. http://hdl.handle.net/10451/4671

Legislação consultada

Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo – Lei 147/99, de 1 de setembro. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/147-1999-581619

Lei Tutelar Educativa - 266/7, de 17 de Abril de 1999. https://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalheIniciativa.aspx?BID =4434

Lei Tutelar Educativa - Lei no 166/99, de 14 de setembro. https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=542&tabela=leis

Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo – Lei 142/2015, de 8 de setembro. https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1999- 34542475-49185875

Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo - Lei 26/2018 de 5 de Julho. https://dre.pt/application/conteudo/115643971

Portaria nº 450/2023 de 22 de dezembro. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/450-2023-812826259

El liderazgo docente en España y su relación con la mejora de la escuela. Percepciones de los líderes del Sistema.

Mireia Tintoré
Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona, España
Email: mtintore@uic.es

Gloria Gratacós
Universidad Villanueva, Madrid, España
Email: Ggratacos@villanueva.edu

Begoña Ladrón de Guevara
Universidad Villanueva, Madrid, España
Email: blguevara@villanueva.edu

Resumen

El liderazgo docente es un tema emergente de indudable interés a nivel internacional y también en España. El concepto y definición de liderazgo docente se muestra esquivo para los investigadores, suscitando debates sobre los objetivos y amplitud de dicho liderazgo (Gurr & Nicholas, 2023) así como sobre muchos otros aspectos. Sin embargo, hay acuerdo en que podemos hablar de liderazgo docente cuando existen profesores capaces de movilizar y motivar a las personas de la comunidad educativa para mejorar los centros escolares, promover culturas de colaboración y desarrollar los roles relacionados con la enseñanza y aprendizaje (Danielson, 2006; York-Barr y Duke, 2004). También se ha comprobado que para que existan profesores líderes se necesitan apoyos desde arriba (directores y otros líderes del sistema). En consecuencia, el objetivo de esta investigación – que se enmarca dentro de un proyecto más amplio de liderazgo docente, proyecto ISTL[14] *- será conocer las percepciones que tienen algunas personas con responsabilidades en el mundo educativo sobre el liderazgo docente, las circunstancias que le permiten florecer y las barreras que impiden un correcto despliegue de dicho liderazgo. Para ello, realizaremos un estudio cualitativo mediante entrevistas estructuradas a líderes del sistema, representantes relevantes de los tres tipos de escuelas en España: pública, concertada y privada. Las respuestas las codificaremos y analizaremos mediante el programa Atlas.ti. Como resultado de la investigación pretendemos saber cómo conciben y definen el liderazgo docente cada uno de estos líderes del sistema; qué características consideran fundamentales en un docente líder, y cómo se puede promover el liderazgo docente en los centros educativos. Con esta investigación queremos ayudar a esclarecer algunos aspectos controvertidos sobre el liderazgo del profesor (Schott et al., 2020; Wenner & Campbell, 2017) desde la perspectiva de aquellos que han de ser capaces de crear las condiciones para que dicho liderazgo se desarrolle.*

Palabras-clave: *liderazgo docente; líderes del sistema; España*

[14] ISTL. International Study of Teacher Leadership. Investigación sobre liderazgo docente realizado en Australia, Canadá, China, Colombia, México, Rumanía, Sudáfrica, España, Tanzania, Turquía, Marruecos y Argentina. Para más información, ver www.mru.ca/istl

Resumo

A liderança docente é um tema emergente de indubitável interesse internacional e também em Espanha. O conceito e a definição de liderança docente permanecem indefinidos para os investigadores, suscitando debates sobre os objetivos e a amplitude dessa liderança (Gurr & Nicholas, 2023), bem como muitos outros aspectos. No entanto, há consenso de que podemos falar de liderança docente quando existem professores capazes de mobilizar e motivar as pessoas da comunidade educativa para melhorar as escolas, promover culturas de colaboração e desenvolver papéis relacionados com o ensino e a aprendizagem (Danielson, 2006; York-Barr & Duque, 2004). Também foi comprovado que para existirem líderes docentes é necessário o apoio de cima (diretores e outros líderes do sistema). Consequentemente, o objectivo desta investigação – que se enquadra num projecto mais amplo de liderança de professores, o projecto ISTL – será conhecer as percepções que algumas pessoas com responsabilidades no mundo educativo têm sobre a liderança de professores, as circunstâncias que permitem que ela floresça e. as barreiras que impedem o correto desdobramento dessa liderança. Para isso, realizaremos um estudo qualitativo através de entrevistas estruturadas com dirigentes do sistema, representantes relevantes dos três tipos de escolas em Espanha: públicas, subsidiadas e privadas. Codificaremos e analisaremos as respostas usando o programa Atlas.ti. Como resultado da investigação pretendemos saber como cada um destes líderes de sistema concebe e define a liderança docente; Quais características são consideradas fundamentais em um professor líder e como a liderança docente pode ser promovida nos centros educacionais. Com esta investigação pretendemos ajudar a esclarecer alguns aspectos controversos sobre a liderança docente (Schott et al., 2020; Wenner & Campbell, 2017) na perspectiva de quem deve ser capaz de criar as condições para que essa liderança se desenvolva.

Palavras-chave: *liderança docente; líderes do sistema; Espanha*

A medida que el foco del liderazgo avanza desde el núcleo escolar centrado en el director hasta englobar a muchos otros agentes dentro del centro educativo, se consolida el interés y la cantidad de investigaciones dedicadas a analizar la definición y características de los líderes docentes.

El concepto y definición de liderazgo docente se muestra esquivo para los investigadores, suscitando debates sobre los objetivos y amplitud de dicho liderazgo y sobre las diferencias entre un líder docente y un líder medio, así como sobre muchos otros aspectos (Gurr & Nicholas, 2023). Sin embargo, los investigadores y profesionales coinciden en que hay liderazgo docente cuando existen profesores capaces de movilizar y motivar a las personas de la comunidad educativa para mejorar los centros escolares, promover culturas de colaboración y desarrollar los roles relacionados con la enseñanza y aprendizaje (Danielson, 2006; York-Barr & Duke, 2004).

En una reciente investigación (Tintoré et al., 2023) señalamos las dificultades para conceptualizar el liderazgo docente, y definimos a los líderes docentes como:

> Aquellos buenos docentes que, haciendo uso de su autonomía y desinteresadamente, deciden dar ‘un paso más’ para mejorar sus centros educativos. Al hacerlo, son reconocidos

> como líderes por sus pares y por la dirección del centro, sin que ello implique -salvo quizás en casos excepcionales- compensación económica o cargo formal alguno. Sin embargo, pueden ser considerados para otros puestos de nivel medio o superior en la escuela u otros centros si tienen las condiciones requeridas. (p. 2)

Existe acuerdo en que se necesitan apoyos desde arriba (desde la dirección y desde los líderes en otros niveles superiores del sistema) para que los profesores líderes puedan desarrollarse, y para que puedan multiplicar su impacto. Con esta investigación, queremos ayudar a esclarecer algunos aspectos controvertidos sobre el liderazgo del profesor desde la perspectiva de aquellos que han de ser capaces de crear las condiciones para que dicho liderazgo se desarrolle.

En consecuencia, el objetivo será conocer las percepciones sobre el liderazgo docente que tienen algunas personas con responsabilidades en el mundo educativo español, las circunstancias que permiten florecer a este tipo de liderazgo, y las barreras que impiden su correcto despliegue.

Para ello, nos basaremos en revisiones de la literatura sobre liderazgo docente en España (Tintoré et al., 2023), en las revisiones clásicas de la literatura internacional sobre el mismo tema (York-Barr & Duke, 2004; Katzenmeyer & Moller, 2009). Y en las revisiones más recientes de la literatura internacional (Joe-Otodo, 2022; Nguyen et al., 2020; Schott et al., 2020; Wenner & Campbell, 2017).

Metodología

La investigación se enmarca en la segunda fase de un proyecto sobre liderazgo docente, el International Study of Teacher Leadership- ISTL – (Webber, 2023; Webber & Okoko, 2021). Se emplea metodología cualitativa y se utilizan como instrumentos de investigación entrevistas semi-estructuradas a siete líderes situados en un nivel medio del sistema educativo español: tres líderes de las patronales representantes de escuelas públicas, concertadas y privadas; dos líderes de organizaciones sindicales (UGT, FSIE), una decana de educación de una universidad pública, y un líder representante de asociaciones de padres y madres en centros educativos. Las entrevistas surgen de un cuestionario validado y aplicado a nivel internacional, en el marco del proyecto ISTL.

Una vez realizadas las entrevistas, se transcriben y se codifica la información en categorías, y las categorías se agrupan en temas. El análisis de los datos se realiza mediante el programa Atlas.ti versión 9.0.

Como resultado de la investigación pretendemos saber cómo conciben y definen el liderazgo docente cada uno de estos líderes del sistema; qué características consideran fundamentales en un docente líder, y cómo se puede promover el liderazgo docente en los centros educativos conociendo las barreras y facilitadores de este.

Resultados y Discusión

Definiciones de liderazgo docente y líderes docentes

Los líderes entrevistados conciben el liderazgo docente como un “liderazgo que transforma la escuela” (patronal concertada 1), una tarea que “hace crecer a los demás para hacer un buen

equipo" (patronal concertada 1), centrándose – por lo tanto- en el impacto positivo de un buen liderazgo docente, que también está presente en otras entrevistas:

Está claro y demostrado que [el líder docente] ejerce en el conjunto de los profesores un aumento de autoestima y empoderamiento lo que mejora la motivación hacia el desarrollo de calidad del trabajo lo cual afecta positivamente en el rendimiento (sindicato 1)

Los líderes entrevistados también reseñan que el liderazgo en el aula es un valor para ser directivo o para subir hacia otras posiciones en la carrera docente, aunque señalan que no es lo mismo ser un líder docente que un líder senior, y también que se requieren habilidades distintas para cada una de estas tareas: "Creo que sí que es positivo, pero no necesariamente puede conducir a que sea un buen líder directivo, porque tienen habilidades distintas" (dec. fac. educación)

La percepción sobre los profesores líderes que muestran los entrevistados pone el acento en el aprendizaje de los alumnos, la visión, y la generosidad para "andar la milla extra" y para compartir su conocimiento y buenas prácticas en favor del proyecto educativo y los resultados. Conciben al líder docente como

> Un agente permanente de aprendizaje para sí mismo por su búsqueda continua, y para los demás, con una visión colaborativa de la educación compartiendo conocimientos, informaciones, experiencias y materiales con sus iguales. (sindicato, 1)
>
> Una persona que tenga visión, que tenga proyecto, que tenga generosidad también; o sea, que vaya más allá de lo que es su clase y que sea capaz de sintonizar con un proyecto educativo y que tenga una visión más amplia. (patronal concertada 2)
>
> Aquel que prioriza a cada alumno y piensa en cada alumno. No se trata de que yo enseñe o explique… sino de que los alumnos aprendan. Pieza clave en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. (patronal pública)

Características de los profesores líderes

Los entrevistados resaltan la humildad de estos líderes, quienes muchas veces no son conscientes de que ejercen un liderazgo importante sobre sus iguales: "Ese profesor que ha sido un referente nuestro, que nos ha gustado, ejercía un tipo de liderazgo sin ser consciente de que ejercía el liderazgo" (dec. fac. educación).

Otras características determinantes de este tipo de líderes son que aman su profesión (tienen "vocación por la enseñanza"), son profesores competentes en su materia, y les importan sus alumnos:

> Los que llegan a ser líderes es porque tienen vocación. (patronal concertada 2)
>
> Sin una buena preparación académica y metodológica, y una actitud de cariño y empatía hacia los alumnos y sus familias, no puede haber liderazgo docente. (patronal pública)

La relación con los alumnos es objeto de muchos comentarios por parte de todos los entrevistados y muestra "optimismo académico", una característica de cualquier líder educativo que ha sido indicada por la investigación (Galán et al., 2024; Leithwood et al., 2020; Grissom et al., 2021). Nociones como el enriquecimiento del currículum, el pensamiento positivo sobre las capacidades de los alumnos, o la conversión de los retos en oportunidades, todos ellos temas observados en muchas investigaciones (Leithwood, 2012), surgen entre los participantes cuando hablan de las características de los líderes docentes:

> El optimismo me parece fundamental: el saber ver lo mejor de cada chaval, el saber ver lo mejor de cada situación, sea cual sea; incluso en las reuniones de profesores proyectar cosas positivas de lo que sucede, de los alumnos, de las posibilidades de cada alumno. (patronal concertada 2)

Hay otros que son capaces de mover a los chavales a hacer cosas por encima de sus capacidades, por encima de sus obligaciones: ese es el tipo de profesor que quiere el padre para sus hijos en todos los niveles y todos los años (Asoc. Padres y Madres).

> Cada maestro o maestra ha de transmitir entusiasmo y aportar una vitalidad al alumnado basado en la equidad y la igualdad: todos los alumnos y alumnas son importantes, cada uno cuenta. (sindicato 2)

> Un profesor que busca oportunidades para sus alumnos y les enriquece con extraescolares que les complementen lo trabajado en el aula. (patronal pública)

También resulta destacada la relación con los colegas, como muestran algunos de estos comentarios:

> Cuestiones como la formación inicial, la seguridad en las materias y en la capacidad de integración entre el profesorado del centro educativo pueden ser importantes a la hora del desarrollo del liderazgo docente. (sindicato 2)

> En otras áreas del trato con las personas, sean alumnos, familia, compañeros, etc., son las disposiciones que habría que exigir o que pedir a todo buen líder: que sea capaz de tener su criterio, pero también delegar cuando toca y confiar en el trabajo de equipo. (patronal concertada 2)

> Creando ambientes participativos y de compromiso con los demás y con la misión. (sindicato 1)

Las buenas relaciones con alumnos y colegas son consecuencia de otra característica que define a los docentes líderes, según los entrevistados, la empatía e inteligencia emocional:

> Es muy cercano al estudiante, y que además le respetan. Crea un entorno afectivo que le hace generador de escenarios de aprendizaje importantes porque él es la autoridad: no en el sentido autoritario de que impone castigos, etc., sino la persona que se gana a la gente por cómo es. (dec. fac. educación)

> Un componente emocional de estar cercano a ellos, de ejercer de alguna manera el que se respeten las normas, el que se trabaje, etc., pero porque convence de que ellos van a aprender más, de lo que es relevante, etc. (dec. fac. educación)

Las características citadas por la mayoría de entrevistados coinciden con las señaladas por la investigación en relación con los recursos personales que tienen todos los líderes educativos (Leithwood, 2012; Leithwood et al., 2020) y con las reseñadas por Gurr y Nicholas (2023). Estos dos autores, indican que, para tener capacidad de liderazgo, se requiere *expertise* y conocimiento (en el caso de los líderes docentes, conocimiento de su materia y nivel); y habilidades como la competencia emocional, la capacidad de relación, la capacidad de crear confianza y la capacidad de ofrecer apoyo.

Dificultades y Palancas para el desarrollo del liderazgo docente

Para desarrollar liderazgo docente hay que superar ciertas barreras como la falta de cultura participativa en el centro educativo (patronal concertada 1 y dec. fac. educación), la falta de autonomía del profesorado (patronal pública) o la falta de apoyo por parte del equipo directivo, inmerso en un exceso de normativa y burocracia (sindicato 1 y patronal pública).

Por otro lado, cuando en un centro existen profesores con verdadera vocación docente y se fomenta la personalización en el aula (Asoc. Padres y madres, sindicato 1), cuando los profesores tienen prestigio (patronal pública), cuando existe una cultura de colaboración estimulada por los líderes senior (patronal concertada 1, Asoc. Padres y madres), cuando el profesorado tiene autonomía en lo que concierne a su tarea (patronal pública), cuando los profesores saben cómo gestionar el aula y los posibles conflictos (dec. fac. educación), cuando se fomentan acciones de mentoring y acompañamiento docente (patronal concertada 1, patronal pública), y cuando el profesorado es acompañado por quienes dirigen y recibe formación (patronal concertada 1, patronal pública, Asoc. Padres y madres), se producen las circunstancias que facilitan el liderazgo docente.

Conclusiones

Los líderes intermedios del sistema que han sido entrevistados tienen claro de qué hablan cuando se les pregunta sobre los profesores líderes y -aunque quizás no sean capaces de definirlos adecuadamente- reflejan en sus opiniones los elementos centrales de una correcta conceptualización del liderazgo docente: el ser capaz de “andar la milla extra” para conseguir un mejor aprendizaje del alumno, el espíritu de colaboración y la proactividad de no contentarse con resultados mediocres sino buscar la excelencia y compartir sus progresos y buenas prácticas.

Esos líderes entrevistados son capaces de distinguir entre profesores líderes y líderes medios. Son conscientes, sin embargo, de que existe cierta relación entre estos dos conceptos pues observan que:

(i) El líder docente es un buen profesor que ejerce influencia en su aula, sus alumnos y colegas, y resulta clave para la mejora del aprendizaje de sus alumnos

(ii) Muchos líderes docentes son promocionados a líderes medios, siendo en este sentido el liderazgo docente una “cantera” para otros puestos de liderazgo medio y superior.

(iii) Aunque muchos promocionen, no todo líder docente llegará a ser líder medio

(iv) Todo líder medio es además un profesor líder pues un mal profesor nunca llegará a ser un profesor líder ni un líder medio

Además, los entrevistados caracterizan a los líderes docentes por su humildad, vocación profesional hacia la enseñanza y el aprendizaje, y su positiva y motivadora relación con alumnos y colegas.

Para desarrollar liderazgo docente, los entrevistados comentan que hay que superar ciertas barreras como la falta de cultura participativa en el centro educativo, la falta de autonomía del profesorado o la falta de apoyo por parte del equipo directivo. Por otro lado, cuando en un centro existen profesores con verdadera vocación docente, cuando existe una cultura de colaboración estimulada por los líderes senior, y cuando el profesorado es acompañado por quienes dirigen, se producen las circunstancias que facilitan el liderazgo docente.

Referencias bibliográficas

Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice.* ASCD.

Galán, A., Egido, I., Reyero, D., & Tintoré, M. (2024). El programa LEI desde su significado. En M. Esteban Villar (Coord.), *Liderar una educación integral, sostenible e inclusiva: Fundamento teórico y Prácticas LEI* (pp. 130-185). Fundación Europea Sociedad y Educación.

Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research.* The Wallace Foundation. https://www.wallacefoundation.org/knowledgecenter/pages/how-principals-affect-students-and-schools-a-systematic-synthesis-of-two-decades-of-research.aspx

Gurr, D., & Nicholas, D. (2023). Teacher and middle leadership: Resolving conceptual confusion to advance the knowledge base of teacher leadership. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, *38*(2), 5-22. https://doi.org/10.21315/apjee2023.38.2.2

Joe-Otodo, I. (2022). The concept of teacher leadership in modern school context: A literature review. *Revue de l’Éducation - Education Journal, 8*(2), 23-35.

Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders.* Corwin Press. https://archive.org/details/awakeningsleepin0000katz

Leithwood, K. (2012). *The Ontario Leadership Framework 2021 with a Discussion of the Research Foundations.* The Institute for Education Leadership. https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/2514/9452/5287/The_Ontario_Leadership_Framework_2012_-_with_a_Discussion_of_the_Research_Foundations.pdf

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, *40*(1), 5-22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

Ng, A. (2022). Teacher leadership in teacher development for school improvement and student achievement. In M.S. Khine & Y. Liu (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 901-919). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-16-9785-2_46

Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2020). A review of the empirical research on teacher leadership (2003-2017). Evidence, patterns and implications. *Journal of Educational Administration, 58*(1), 60-80. https://doi.org/10.1108/JEA-02-2018-0023

Tintoré, M., Gratacós, G., & Ladrón de Guevara, B. (2023): A scoping review of the literature on teacher leadership in Spain. *Leadership and Policy in Schools*, 1-19. https://doi.org/10.1080/15700763.2023.2208217

Webber, C. F. (Ed.). (2023). *Teacher leadership in international contexts.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25763-6

Webber, C. F., & Okoko, J. M. (2021). Exploring teacher leadership across cultures: Introduction to teacher leadership themed special issue. *Research in Educational Administration & Leadership*, *6*(1), 1-15. https://doi.org/10.30828/real/2021.1.1

Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, *87*(1), 134-171. https://doi.org/10.3102/0034654316653478

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, *74*(3), 255-316. https://doi.org/l0.3102/00346543074003255

Diseño y construcción de un cuestionario de competencias de Jefes de Departamento

Nadia Angélica San Martín Zárate
Universidad de Barcelona

Resumen

En los últimos años las investigaciones han avalado la influencia del rol estratégico del Jefe de Departamento en el mejoramiento y logro de objetivos de las escuelas (Bazarra & Casanova, 2021; Gear & Sood, 2021; Grootenboer et al., 2015; Leithwood, 2016; Rudhumbu, 2015). A pesar de ello, se dispone de insuficiente evidencia empírica que constate todas las aristas de su labor y las implicancias de su praxis (Gaubatz & Ensminger, 2017; Harris et al., 2019), existiendo mayoritariamente pautas orientativas para directivos o docentes, sin distinguir directrices específicas para la fusión de ambos en un rol de liderazgo intermedio que dirige un área disciplinar (Irvine & Brundrett, 2016; Lowe, 2022). Por ende, el objetivo de esta contribución es diseñar y construir un cuestionario que identifique las competencias profesionales que se demandan para desenvolver el papel de Jefe de Departamento.

La metodología empleada se efectuó con la búsqueda de Marcos y/o Estándares de Liderazgo y/o Dirección Escolar a nivel internacional de países o estados que cuentan con altos niveles de equidad y rendimiento escolar, debido a la falta de Estándares y/o Marcos de Liderazgo intermedio para Jefes de Departamento, concluyendo con la selección de un total de trece de ellos. Seguidamente, se extrajeron cuatro grandes dimensiones alusivas al sujeto en estudio elaborando el primer diseño. Posteriormente, el instrumento fue revisado por tres expertos y aplicado a seis participantes como muestra piloto. Finalmente, se efectuaron los ajustes finales, culminando con un cuestionario de 70 ítems distribuidos en cuatro dimensiones teóricas: a) Liderazgo ético y visionario; b) Liderazgo pedagógico; c) Promotor del desarrollo profesional docente y, d) Promotor de una cultura de colaboración, innovación y cambio educativo.

Para concluir, se resalta la contribución de un instrumento de evaluación específico para las competencias del Jefe de Departamento, atendiendo a la falta de este, y su vez, actuando como referente en el diseño de políticas de acceso y formación para el cargo. Asimismo, de ser utilizado como pauta orientativa para los sujetos en estudio en incorporar los ítems del instrumento en su praxis, validando su concepto e identidad de líderes intermedios.

Palabras chave: *cuestionario; liderazgo intermedio; jefe de departamento; escuela*

Resumo

Nos últimos anos, as pesquisas têm respaldado a influência do papel estratégico do Chefe de Departamento na melhoria e alcance dos objetivos das escolas (Bazarra e

Casanova, 2021; Gear & Sood, 2021; Grootenboer et al., 2015; Leithwood, 2016; Rudhumbu, 2015). Apesar disso, há insuficiente evidência empírica que comprove todas as facetas de sua função e as implicações de sua prática (Gaubatz & Ensminger, 2017; Harris et al., 2019), existindo majoritariamente diretrizes orientativas para diretores ou docentes, sem distinção de diretrizes específicas para a fusão de ambos em um papel de liderança intermediária que dirige uma área disciplinar (Irvine & Brundrett, 2016; Lowe, 2022). Portanto, o objetivo desta contribuição é desenhar e construir um questionário que identifique as competências profissionais demandadas para desempenhar o papel de Chefe de Departamento.

A metodologia empregada envolveu a busca de Marcos e/ou Padrões de Liderança e/ou Gestão Escolar a nível internacional de países ou estados que apresentam altos níveis de equidade e desempenho escolar, devido à falta de Padrões e/ou Marcos de Liderança intermediária para Chefes de Departamento, culminando na seleção de um total de treze deles. Em seguida, foram extraídas quatro grandes dimensões alusivas ao sujeito em estudo, elaborando-se o primeiro desenho. Posteriormente, o instrumento foi revisado por três especialistas e aplicado a seis participantes como amostra piloto. Finalmente, foram feitos os ajustes finais, resultando em um questionário de 70 itens distribuídos em quatro dimensões teóricas: a) Liderança ética e visionária; b) Liderança pedagógica; c) Promoção do desenvolvimento profissional docente; e d) Promoção de uma cultura de colaboração, inovação e mudança educativa.

Para concluir, destaca-se a contribuição de um instrumento de avaliação específico para as competências do Chefe de Departamento, atendendo à falta deste, e atuando como referência no desenho de políticas de acesso e formação para o cargo. Além disso, pode ser utilizado como diretriz orientativa para os sujeitos em estudo, ao incorporar os itens do instrumento em sua prática, validando seu conceito e identidade de líderes intermediários.

Palavras-chave: *questionário; liderança intermediária; chefe de departamento; escola*

Marco teórico

En los últimos años se ha intensificado el número de estudios centrados en roles de liderazgo medio dentro de las escuelas, destacando la figura del jefe de departamento. Esta atención recae principalmente por su impacto significativo en la mejora y el logro de los objetivos institucionales (Bazarra & Casanova, 2021; Bryant, 2019; Leithwood, 2016), debido a su posicionamiento entre el equipo directivo y los docentes (Gaubatz & Ensminger, 2017; Grice, 2019; Grootenboer et al., 2015).

Los jefes de departamento desempeñan un rol fundamental en la promoción del trabajo profesional articulado y colaborativo dentro de los departamentos didácticos. Mediante su liderazgo potencian las estrategias de enseñanza de sus colegas y ejercen una influencia directa en las prácticas docentes, lo que conlleva una mejora en los resultados académicos de los estudiantes (Bazarra & Casanova, 2021; Gear & Sood, 2021).

Los estudios subrayan que este rol está estrechamente relacionado con el liderazgo pedagógico, con un enfoque en la planificación, implementación y monitoreo del cumplimiento de los planes

curriculares de su área, así como en el logro de los objetivos colectivos alineados con la visión y valores fundamentales de la institución (Bassett & Shaw, 2018; Owan & Agunwa, 2019). En este sentido, es crucial que el jefe de departamento tenga un conocimiento profundo de las metas y planes curriculares de la escuela, del contenido de su área disciplinar y de los recursos disponibles, con el fin de contar con un plan de trabajo claro y compartido, sostenido por iniciativas de innovación y colaboración a lo largo del tiempo, (Grootenboer & Larkin, 2019).

De igual manera, este cargo se caracteriza dentro de las organizaciones por la integración de competencias propias de un líder con visión y ética, centradas en fomentar una visión colectiva basada en el respeto entre los integrantes del departamento, orientando sus esfuerzos hacia el cumplimiento de los objetivos planteados (LaPointe-McEwan et al., 2017). En este contexto, el jefe de departamento articula sus expectativas mediante actos y palabras, manteniendo un actuar ético con un elevado grado de responsabilidad en el desarrollo de sus tareas, incentivando un ambiente de crecimiento profesional.

Otro punto a destacar, es su papel en la creación de un ambiente laboral basado en el respeto, que favorezca la colaboración y el compromiso con los objetivos compartidos del centro (Bryant et al., 2020). Este rol debe, además, fomentar y liderar iniciativas innovadoras, promoviendo su implementación en un proceso continuo de investigación y aprendizaje. La posición estratégica que ocupa dentro de la estructura organizativa le confiere un lugar destacado en la construcción y mantenimiento de relaciones interpersonales y profesionales basadas en la confianza, lo cual es un componente esencial de su función (Arafat & Mulyadi, 2020; Komalasari et al., 2020; May et al., 2020).

Adicionalmente, el liderazgo intermedio puede incorporar otra dimensión vinculada al fomento y desarrollo profesional docente, centrada en liderar el desarrollo continuo de los profesores bajo su responsabilidad (So-Oabeb & Du Plessis, 2023). Las acciones en esta área se orientan a apoyar el desarrollo pedagógico de los docentes de su disciplina, identificando y priorizando las necesidades formativas y otros desafíos que dificulten el funcionamiento eficaz del departamento (LaPointe-McEwan et al., 2017).

Pese a todo lo antes descrito, hay una falta de evidencia empírica respecto a todas las implicaciones de su práctica (Bryant et al., 2020; Sepúlveda et al., 2022) o de una definición clara de sus competencias. Aquello, a pesar del aumento en los estudios sobre su labor y de su reconocimiento formal dentro de numerosas escuelas. Asimismo, diversos países solo establecen orientaciones a directivos o docentes, sin líneas específicas para el papel de liderazgo intermedio responsable de un área disciplinar (Lowe, 2022; Sepúlveda et al., 2022).

Por lo tanto, esta función enfrenta obstáculos para su ejercicio efectivo, los cuales no han sido adecuadamente abordados (García-Martínez & Martín-Romera, 2019; Lillejord & Børte, 2020). Esta situación podría superarse mediante el establecimiento de un marco de competencias específicas que sirva como referencia para la formación del quehacer de los jefes de departamento. En este sentido, el objetivo de esta contribución es diseñar y construir un cuestionario que identifique las competencias profesionales que se demandan para desenvolver el papel de jefe de departamento.

Metodología

La metodología utilizada se basó en la búsqueda, selección y análisis de marcos/estándares de liderazgo de escuelas, escogiendo todos los que cumplieran con dos o más de los criterios de inclusión establecidos para la investigación: a) países y estados con altos niveles de rendimiento sostenidos en el tiempo (Mejores resultados en ciencias, lectura y matemática en PISA 2015) y equidad según informe PISA INFOCUS 2015; b) resultados igual o superior 550 puntos en PISA 2018 y TIMSS 2019; y c) mejores resultados PIRLS Lectura 2016. La selección final culminó con diez Marcos/Estándares internacionales: Estados Unidos (PSEL,2015); Columbia Británica (2019); Ontario (2013); Alberta (2020); Inglaterra (2020); Irlanda (2018); Hong Kong, China (2018); China continental (2013); Estonia (2016); y Singapur (2007). Analógicamente, se decido incluir a Australia, (2019) por ser considerado referente en la creación de Estándares para otros países. También se incluyó a Chile (MBDLE, 2015) y España (MEDB, 2017), por ser los países en que se desarrolló el estudio, concluyendo con la selección de 13 marcos/estándares en total.

Seguidamente, se analizaron los elementos de cada texto extrayendo las dimensiones y sus respectivos descriptores que hacían alusión a la labor del jefe/a de departamento. Basados en la literatura previamente consultada, se agruparon en nuevas dimensiones y se creó así la primera versión del cuestionario con 71 ítems distribuidos en cuatro dimensiones.

Posteriormente, el instrumento se sometió a juicio de tres profesionales expertos en materia de liderazgo escolar y metodología. Paralelamente, el cuestionario fue analizado por cinco jefes de departamento. Para esta primera versión del instrumento, los consultados puntuaron numéricamente del 1 a 5 a cada ítem, enfocándose en los criterios de pertinencia, inteligibilidad y grado de observación. La puntuación más baja era 1 y la más alta 5.

Como resultado de este proceso se eliminó un ítem y se redefinieron ocho, quedando el instrumento final compuesto por cuatro dimensiones con una longitud de 70 ítems en total. Las respuestas del cuestionario fueron a través de una escala Likert de 4 niveles: 1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= De acuerdo; y 4= Totalmente de acuerdo.

Resultados

Como resultado del análisis comparativo de marcos/estándares de liderazgo a nivel internacional, de la revisión a juicio de expertos y la aplicación piloto a jefes de departamento en ejercicio, se establecen, de forma definitiva, la redacción de 70 ítems como afirmaciones, divididos en cuatro dimensiones pertenecientes a las cuatro competencias definidas en base a la literatura. Estas son a) Liderazgo ético y visionario, b) Liderazgo pedagógico, c) Liderazgo para el desarrollo profesional docente, y d) Liderazgo para la colaboración y la innovación, las cuales son definidas en la Tabla 1.

Tabla 1

Dimensiones del instrumento

Dimensión	Definición
a) Liderazgo ético y visionario	Crear y mantener una visión ética compartida en base a metas y objetivos curriculares definidos por el departamento y el centro.
b) Liderazgo pedagógico	Liderar los procesos pedagógicos del departamento a través de la reflexión, acompañamiento y acción colaborativa, incentivando el mejoramiento de la práctica docente y logro de objetivos, gestionando eficazmente los recursos disponibles.
c) Liderazgo para el desarrollo profesional docente	Promover el desarrollo profesional de los docentes a su cargo con el fin de mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes.
d) Liderazgo para la colaboración y la innovación	Crear y mantener una cultura de colaboración y compromiso con el departamento, trabajando conjuntamente hacia los objetivos propuestos, promoviendo el cambio e innovación docente

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la estructura del cuestionario, este contiene los siguientes apartados explicados en la Tabla 2.

Tabla 2

Apartado del cuestionario

Apartado	Objetivo	Número de preguntas
Presentación	Dar a conocer el objetivo del estudio y consentimiento informado	---
Datos personales	Conocer los datos personales y profesionales del participante	6 preguntas
Datos del cargo del jefe de departamento	Conocer el perfil y condición actual en el que se desempeña el jefe de departamento	4 preguntas
Competencia 1	Valorar la competencia de liderazgo ético y visionario	11 preguntas
Competencia 2	Valorar la competencia de liderazgo pedagógico	20 preguntas
Competencia 3	Valorar la competencia de liderazgo para el desarrollo profesional docente	19 preguntas
Competencia 4	Valorar la competencia de liderazgo para la colaboración y la innovación	20 preguntas

Fuente: Elaboración propia.

La extensión del cuestionario propuesto se debe a la escasez de investigaciones anteriores y similares respecto a la figura del jefe de departamento. En otras palabras, se busca contar con un alto número de ítems, lo bastante vasto para contrastar los datos recogidos con la estructura teórica propuesta.

Conclusiones

En esta contribución se llevó a cabo el diseño y desarrollo de un cuestionario destinado a evaluar las competencias de los jefes de departamento en el ámbito escolar. Para ello, se realizó una exhaustiva revisión y análisis de la literatura, fundamentada en estándares y marcos internacionales de liderazgo educativo. Debido a la limitada disponibilidad de estudios previos sobre este tema, fue necesario adaptar las teorías de liderazgo aplicadas a la dirección de escuelas para elaborar las dimensiones teóricas que sustentan el instrumento propuesto. Por tanto, los resultados que se obtengan de su aplicación, deberán ser tratados como una primera aproximación empírica.

Por último, este cuestionario presenta un considerable potencial para el diseño de políticas relacionadas con el perfil, las competencias y la formación específica para el jefe de departamento, contribuyendo al desarrollo de planes de mejora educativa que consideren a estos líderes. Además, la mera acción de participar respondiendo el cuestionario puede tener un impacto formativo, ya que invita a los jefes de departamento a reflexionar sobre las dimensiones de su rol como líderes intermedios que se destacan en el instrumento, permitiéndoles integrarlas en sus prácticas cotidianas. De esta manera, el instrumento se convierte en una guía que refuerza y clarifica su concepto e identidad como líderes intermedios, definiendo con mayor precisión las funciones inherentes al rol.

Referências bibliográficas

Arafat, Y., & Mulyadi, M. (2020). The effect of capacity building and school principal's leadership towards teacher's performance. *International Journal of Educational Review*, *2*(2), 130–142. https://doi.org/10.33369/ijer.v2i2.10921

Bassett, M., & Shaw, N. (2018). Building the confidence of first-time middle leaders in New Zealand primary schools. *International Journal of Educational Management, 32*(5), 749–760. https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2017-0101

Bazarra, L., & Casanova, O. (2021). *El liderazgo humilde de los mandos intermedios: Los que consiguen que las cosas se hagan, cambien y sucedan.* Narcea Ediciones.

Bryant, D. (2019). Conditions that support middle leaders' work in organisational and system leadership: Hong Kong case studies. *School Leadership & Management, 39*(5), 415-433. https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1489790

Bryant, D., Wong, Y. & Adames, A. (2020). How middle leaders support in-service teachers' on-site professional learning*. International Journal of Educational Research*, *100*, 101530. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101530

García-Martínez, I., & Martín-Romera, A. (2019). Potenciando la coordinación pedagógica a través del liderazgo de los mandos medios en educación secundaria. *Revisión sistemática. Bordón. Revista de Pedagogía*, *71(*2), 55–70. https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67324

Gaubatz, J., & Ensminger, D. (2017). Department chairs as change agents: Leading change in resistant environments. *Educational Management Administration and Leadership*, *45*(1), 141–163. https://doi.org/10.1177/1741143215587307

Gear, R., & Sood, K. (2021). School middle leaders and change management: Do they need to be more on the "balcony" than the dance floor? *Education Sciences*, *11*(11), 753. https://doi.org/10.3390/educsci11110753

Grice, C. (2019). 007 Spies, surveillance and pedagogical middle leadership: For the good of the empire of education. *Journal of Educational Administration and History*, *51*(2), 165–181. https://doi.org/10.1080/00220620.2019.1583173

Grootenboer, P., & Larkin, K. (2019). Middle leading small-scale school projects. *International Journal of Educational Management*, *33*(7), 1733–1745. https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2018-0407

Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Rönnerman, K. (2015). Leading practice development voices from the middle. *Professional Development in Education*, *41*(3), 508–526. https://doi.org/10.1080/19415257.2014.924985

Harris, A., Jones, M., Ismail, N., & Nguyen, D. (2019). Middle leaders and middle leadership in schools: Exploring the knowledge base (2003-2017). *School Leadership & Management*, *39*(3–4), 255–277. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1578738

Irvine, P., & Brundrett, M. (2016). Middle leadership and its challenges: A case study in the secondary independent sector. *Management in Education*, *30*(2), 86–92. https://doi.org/10.1177/0892020616643158

Komalasari, K., Arafat, Y., & Mulyadi, M. (2020). Principal's management competencies in improving the quality of education. *Journal of Social Work and Science Education*, *1*(2), 181-193. https://doi.org/10.52690/jswse.v1i2.47

LaPointe-McEwan, D., DeLuca, C., & Klinger, D. (2017). Supporting evidence-use in networked professional learning. *Educational Research*, *59*(2), 136–153. https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1304346

Leithwood, K. (2016). Department-head leadership for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, *15*(2), 117–140. https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1044538

Lillejord, S., & Børte, K. (2020). Middle leaders and the teaching profession: Building intelligent accountability from within. *Journal of Educational Change*, *21*(1), 83–107. https://doi.org/10.1007/s10833-019-09362-2

Lowe, B. (2022). *El liderazgo intermedio: herramientas para una gestión competente en las escuelas del siglo XXI.* Narcea Ediciones.

May, L., Abdurrahman, A., Hariri, H., Sowiyah, S., & Rahman, B. (2020). The influence of principal managerial competence on teacher performance at schools in Bandar Lampung. *Tadris Jurnal Keguruan dan Ilmu Tarbiyah*, *5*(1), 121-130. https://doi.org/10.24042/tadris.v5i1.5391

Owan, V. & Agunwa, J. (2019). Principals administrative competence and teachers work performance in secondary schools in Calabar education zone of Cross River State, Nigeria. *Humanities and Social Sciences Letters*, *7*(1), 20–28. https://doi.org/10.18488/journal.73.2019.71.20.28

Rudhumbu, N. (2015). Managing curriculum change from the middle: How academic middle managers enact their role in higher education. *International Journal of Higher Education*, *4*(1), 106–119. https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n1p106

Sepúlveda, R., Volante, P., & Montenegro, M. (2022). Validación de un cuestionario de liderazgo intermedio para profesores responsables de un departamento didáctico. *Revista Complutense de Educación*, *33*(3), 435-445. https://doi.org/10.5209/rced.74479

So-oabeb, J., & du Plessis, A. (2023). Leadership competencies for teacher professional development: Perspectives of Namibian principals, heads of departments and teachers. *Perspectives in Education*, *41*(2), 16-32. https://doi.org/10.38140/pie.v41i2.7097

Prácticas de liderazgo directivo y medios relacionados con el desarrollo profesional docente en instrumentos de gestión institucional de centros chilenos de educación secundaria de formación profesional

Oscar Maureira Cabrera
Escuela de Ciencia y Tecnología Educativa, Universidad Católica Silva Henríquez

Resumo[15]

La formação profissional no ensino secundário apresenta globalmente estruturas organizacionais que resultam de tradições histórico-culturais próprias de cada sistema educativo. No Chile, corresponde ao nível educacional voltado para o desenvolvimento de habilidades, competências e conhecimentos através de um enfoque em aprendizagem prática. A matrícula nesse nível representa 37% do total de estudantes nos dois últimos anos do ensino secundário, muitos dos quais vêm de setores vulneráveis. Curricularmente, esse subsistema educacional oferece uma formação geral e diferenciada que possibilita opções de emprego e/ou continuidade nos estudos terciários. Nesse contexto, o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) assume alta relevância, assim como práticas de liderança tanto diretas quanto intermediárias que o promovem. Este estudo, parte de um projeto maior financiado pelo Fundo Nacional de Ciência e Tecnologia (FONDECYT) do Chile, tem como um de seus cinco objetivos específicos analisar nos instrumentos de gestão institucional o nível de articulação entre DPD e os papéis dos diretores, equipes de gestão e líderes intermediários para sua implementação. Foi realizado um análise de conteúdo, desenvolvendo uma matriz para cada um dos 10 centros da amostra, registrando as dimensões do DPD e os papéis dos diretores, equipes de gestão e líderes intermediários. Isso permitiu identificar o nível de articulação entre os documentos e onde esses papéis são explicitados. Metade dos centros menciona pelo menos uma vez o papel do diretor em seus documentos, o qual está mais associado à gestão da identidade da escola e ao estímulo ao comprometimento da comunidade educativa através de atividades como monitoramento, acompanhamento e feedback aos professores. Quanto ao papel dos líderes intermediários, a maioria dos centros não menciona explicitamente seu papel, porém entre aqueles que o fazem, destaca-se sua centralidade na implementação de sistemas de gestão e monitoramento para garantir o alcance de metas e objetivos propostos.

Palavras-chave: *educação secundária técnico-profissional; desenvolvimento profissional docente; liderança educacional*

[15] Se agradece el financiamiento del Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (FONDECYT) de ANID a través del proyecto N° 1230373 “Prácticas de liderazgo en niveles directivos y medios que favorecen el desarrollo profesional docente en la EMTP”.

Resumen

La formación profesional en educación secundaria presenta a nivel global estructuras organizacionales que son el resultado de tradiciones histórico-culturales propias de cada sistema educativo. En Chile, corresponde a el nivel educativo orientado al desarrollo de aptitudes, competencias, habilidades y conocimientos, desde un enfoque de aprendizaje práctico. Su matrícula es el 37% del total de estudiantes que cursan los dos últimos años de educación secundaria. Tal proporción de estudiantes provienen de sectores vulnerados. Curricularmente, tal subsistema educativo, aborda una formación general y diferenciada, que posibilite opciones laborales y/o de continuidad de estudios en la educación terciaria. Así, el Desarrollo Profesional Docente (DPD) adquiere una alta relevancia como asimismo las prácticas de liderazgo tanto directivas como medias que lo favorecen. En este sentido, el presente trabajo que es parte de un proyecto mayor, concedido por el Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (FONDECYT) de Chile, tiene, entre uno de sus cinco objetivos específicos, analizar en los instrumentos de gestión institucional, el nivel de articulación entre estos sobre el DPD y el rol de directores, equipo de gestión directiva y mandos medios para su puesta en práctica. Se elaboró en función de un análisis de contenido, por cada caso de los 10 centros que forman parte de la muestra del estudio, una matriz que registrase las dimensiones más propias del DPD y los roles de director, equipo de gestión y mandos medios. Esto permitió identificar nivel de articulación entre los documentos y en cuál se explicitan dichos roles. La mitad de los centros menciona al menos una vez el rol del director en algunos de sus documentos. Dicho rol se relaciona más con la gestión de la identidad del centro y con promover el compromiso entre la comunidad educativa mediante acciones como el monitoreo, acompañamiento y retroalimentación a los docentes. Finalmente, en lo que respecta al rol de los mandos medios, la mayoría de los centros no mencionan textualmente su rol. Pero dentro de los que se mencionan textualmente, se aborda su rol como central en la implementación de sistemas de gestiones y monitoreo que garantice el cumplimiento de metas y objetivos propuestos.

Palabras-clave: *educación secundaria técnico-profesional; desarrollo profesional docente; liderazgo educacional*

Introducción

La formación profesional en la educación secundaria varía globalmente según las tradiciones histórico-culturales de cada sistema educativo. En Chile, se enfoca en el desarrollo de aptitudes, competencias, habilidades y conocimientos a través de un aprendizaje práctico. Representa el 37% de la matrícula en los dos últimos años de secundaria, predominando estudiantes de sectores vulnerables. El currículo combina formación general y diferenciada, preparando a los estudiantes para el trabajo o la educación terciaria. El Desarrollo Profesional Docente (DPD) y el liderazgo son fundamentales en este subsistema.

Desde hace casi cinco décadas, se ha demostrado progresiva y consistentemente que el liderazgo directivo es un factor clave en la transformación y mejora escolar, lo que ha llevado a muchos sistemas educativos a crear políticas para fortalecerlo (Pont, 2020). Aunque la influencia del

liderazgo directivo en los logros de aprendizaje es frecuentemente indirecta (Leithwood et al., 2019), su impacto directo se observa en los procesos que afectan las prácticas pedagógicas de los docentes (Robinson, 2019). Una revisión sistemática muestra que los efectos del liderazgo directivo en el aprendizaje profesional docente y estudiantil son comparables al impacto de un docente efectivo en los logros de aprendizaje (Grissom et al., 2021)

Dada la complejidad de influir eficazmente en las organizaciones escolares, es cada vez más pertinente centrarse en los roles de mandos medios para comprender holísticamente este proceso. Estos roles incluyen jefes de unidades departamentales, coordinadores de programas, tutores y profesores de aula (Anderson, 2012). Esta perspectiva se refleja en la búsqueda de líderes alternativos que colaboren con la dirección escolar (Grootenboer et al., 2015) y en el aumento del número de mandos medios en algunos países para apoyar a la dirección escolar (Lathero et al., 2017).

Gurr (2019) sugiere que es más apropiado referirse a “líderes escolares” debido a la variedad de actores que actúan como agentes de cambio en el proceso de influencia y movilización para la mejora escolar. Los enfoques de liderazgo medio y del docente emergen como espacios de interacción clave para entender de manera más global y pertinente el liderazgo escolar en organizaciones educativas complejas. Bouwmans, Runhaar, Wesselink y Mulder (2019) destacan, en su estudio sobre centros de formación profesional, la importancia del liderazgo distribuido, donde los líderes de los equipos y los profesores juegan un papel central en la configuración de este modelo híbrido de liderazgo.

La conceptualización del Desarrollo Profesional Docente (DPD) se refiere al desempeño y aprendizaje profesional de los docentes en ejercicio (Vaillant & Marcelo, 2015). El DPD se entiende como un proceso que ocurre en un marco institucional y comunitario proporcionado por el centro educativo y su contexto, del cual el docente forma parte tanto individualmente como integrante del colectivo de profesores (Moral, 2019; Sevilla & Arévalo, 2020; Olave-Astorga et al., 2021).

En este sentido, las prácticas de liderazgo tanto directivas como de mandos medios emergen como un factor crítico en las organizaciones educativas de formación profesional, especialmente en el subsistema educativo chileno de educación secundaria. Este subsistema tiene un rol multidimensional y es más complejo que otras modalidades de enseñanza, planteando retos especiales para la gestión de recursos humanos, entre ellos, garantizar oportunidades de desarrollo profesional para los docentes y asegurar la calidad de sus efectos a través de procesos de certificación de competencias laborales.

Este trabajo exploratorio, parte de un proyecto mayor financiado por el Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (FONDECYT) de Chile, tiene como objetivo identificar, en el contenido de instrumentos clave de gestión institucional (Proyecto Educativo Institucional [PEI], Plan de Mejora Educativa [PME] y Plan de Desarrollo Profesional Docente [PLDPD]), las características del contenido y la frecuencia con que se explicitan declarativamente en dichos documentos el rol de directores, equipos de gestión directiva y mandos medios asociados al DPD.

En resumen, el estudio se contextualiza en la educación secundaria técnico-profesional en Chile, donde las prácticas de liderazgo directivo y medio son fundamentales para la mejora e innovación

en el DPD, ya que afectan directamente las prácticas pedagógicas. Un primer acercamiento para comprender esta relación es explorar cómo se aborda en los documentos institucionales clave de los centros escolares.

Método

Se seleccionaron diez centros de educación secundaria técnico-profesional en Chile para un estudio exploratorio, como parte de un proyecto mayor. Los criterios de selección incluyeron que los centros pertenecieran a al menos cuatro de las cinco macrozonas establecidas por la Agencia de Calidad de la Educación (Norte, Centro Norte, Centro Sur, Sur, Austral), que tuvieran diferentes tipos de dependencias administrativas (Municipal, Particular Subvencionados, Administración Delegada y Servicio Local de Educación), una matrícula superior a 500 estudiantes, y que hubieran obtenido desempeño Alto o Medio en la última evaluación de calidad realizada por la Agencia. Se estableció un protocolo de invitación y contacto con los centros seleccionados, obteniendo una respuesta positiva que se formalizó con la firma de un Consentimiento Informado. Este documento detalla las técnicas de recolección de datos utilizadas en el estudio.

Tabla 1

Características de la muestra de centros de Enseñanza Media Técnico-Profesional

Centros	Macrozona	Dependencia administrativa	Matrícula	Niveles de desempeño
1	Sur	Servicio Local de Educación	578	Medio
2	Centro Sur	Particular Subvencionado	1601	Alto
3	Centro Sur	Municipal	1222	Medio
4	Metropolitana	Municipal	858	Alto
5	Centro Norte	Corporación de Administración delegada	757	Medio
6	Metropolitana	Corporación de Administración delegada	959	Medio
7	Norte	Municipal	1212	Alto
8	Sur	Municipal	785	Medio
9	Norte	Particular Subvencionado	1228	Medio
10	Metropolitana	Particular Subvencionado	1650	Medio

Nota: Listado de centros y variables contextuales y escolares que les caracterizan.

Fuente: Elaboración propia, 2024.

El estudio mayor, del cual este estudio exploratorio descriptivo forma parte, es una investigación de casos múltiples con un diseño mixto que emplea técnicas cualitativas y cuantitativas. La fase cualitativa inicial incluyó análisis de contenido de documentos de gestión institucional, entrevistas semi estructuradas y grupos focales con docentes y directivos de los centros educativos seleccionados. Este trabajo se centró específicamente en identificar la estructura y contenido de los

documentos clave de gestión institucional: Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan de Mejora Educativa (PME) y Plan de Desarrollo Profesional Docente (PDPD).

Se elaboró una matriz para capturar las dimensiones orgánicas de los centros, como identidad, vinculación, composición del PDPD y tipos de prácticas durante la pandemia, a partir de las formulaciones de estos documentos. Esta matriz registró las menciones textuales de los roles del director, mandos medios y equipo de gestión en los diferentes apartados de cada documento. El análisis se enfocó en describir cómo se explicitan estos roles en los documentos y en extraer las frecuencias de las menciones textuales en cada centro educativo.

Resultados

Las tablas presentadas resumen de manera simplificada la identificación de roles directivos y medios relacionados con el Desarrollo Profesional Docente (DPD) en los documentos de gestión institucional de los diez centros educativos seleccionados. Se destaca que, debido a la relevancia atribuida al rol del director según la literatura sobre liderazgo, se ha enfocado principalmente en la síntesis de su alta responsabilidad directiva (Tabla 2). Sin embargo, también se proporcionan las tablas de frecuencias (Tablas 3, 4 y 5) que detallan la presencia y descripción de otros roles medios en relación con el DPD en estos documentos.

Tabla 2

Descripciones de principales características sobre el rol de director identificados en instrumentos de gestión institucional por cada uno de los diez centros.

	Síntesis del rol de director en doc. de gestión institucional asociado al DPD
C1	En cuanto al PEI, se alude a los directores de manera textual en cuanto a su rol fundacional e histórico del establecimiento. Mientras que, en el PME, si bien no se menciona textualmente al director, dentro de la categoría de perfiles directivos, se plantea que tienen rol como responsable en acciones estratégicas que intentan mejorar en las dimensiones de Gestión Pedagógica, Liderazgo y Gestión de Recursos. Mientras que, en lo que respecta el PLDPD, no se menciona de manera textual y hace referencia al proceso y participación en general de la elaboración de este.
C2	En cuanto al PEI se alude solo a objetivos estratégicos que persigue el liderazgo, así como también objetivos en cuanto a acompañamiento docente. Mientras que el PME solo alude a visión y misión del establecimiento, así como también la complementación del DPD. Finalmente, en el PLDPD, se hace referencia solo a “liderazgos directivos” como responsables de la implementación del PLDPD, sin distinción de los ámbitos ni responsabilidades de cada uno.
C3	No se menciona textualmente al director en ninguno de los planes y se aborda de manera general. En el PEI se hace alusión a su rol en los procesos de diseño, organización y operacionalización de técnicas pedagógicas que tienen como objetivo impartir una educación de calidad. En cuanto al PME, se plantean prácticas como el monitoreo a los docentes y retroalimentaciones. Y finalmente en PLDPD, se plantea los mismo que el PME por parte del equipo directivo.
C4	Respecto al PEI, se plantean objetivos estratégicos como instalar sistemas de acompañamiento y supervisión al docente en el aula, y promover el uso de recursos didácticos. En el PME se plantea algo similar al PEI pero desde las orientaciones a la acción docente mediante la definición de procedimientos que mejoren las prácticas en el aula. En cuanto al PLDPD, se aborda lo mismo que los planes anteriormente mencionados, pero se agrega la participación en capacitaciones y el trabajo colaborativo con docentes de aula.
C5	En relación al PEI, se menciona textualmente al director para hacer referencia al equipo directivo en sí, y el resto de la información guarda más relación con la visión, misión y valores del

	establecimiento. En tanto al PME se menciona textualmente al director cuatro veces, es una primera instancia para indicar dos acciones concretas que debe realizar, siendo la primera de ellas la implementación de un sistema de gestión que promueva el compromiso de cada actor en la comunidad educativa y una segunda relacionada con el monitoreo del equipo docente y su profesionalización con el objetivo de tener mejoras sostenidas en el tiempo. En cuanto al PLDPD se menciona textualmente al director, pero en el marco de un director en específico dentro del trasfondo histórico del establecimiento y se menciona en general al "equipo directivo".
C6	Respecto del PEI no se menciona textualmente el rol del director, pero dentro de la categoría de perfiles directivos se menciona la acción de organizar el acompañamiento de docentes y asistentes de la educación con el objetivo de lograr aprendizajes de calidad y el desarrollo de una cultura de trabajo en equipo. En cuanto al PME se menciona la participación de los directivos en actividades académicas y de investigación, pero tampoco se menciona el rol del director de manera textual. Finalmente, en el PLDPD no se menciona explícitamente el rol del director, pero se alude a acciones como el fomento de trabajo colaborativo y retroalimentación con docentes.
C7	Se menciona al director de manera textual tres veces en el PEI definiendo su perfil como promotor del crecimiento de su equipo docente mediante la implementación de programas de desarrollo personal y profesional, además de incentivar en los docentes la innovación y actualización para lograr un desempeño de excelencia. Por otra parte, en el PME solo se hace referencia la visión y misión de la institución y no alusiones al rol del director. Finalmente, en el PLDPD no se hace referencia textual al rol del director y se abordan objetivos del DPD.
C8	Se hace referencia al director de manera textual solo dos veces y es para indicar el origen fundacional de la institución, mientras que se mencionan en los perfiles directivos una serie de tareas y funciones de todos los integrantes del equipo directivo que no guardan fundamentos. En tanto el PME se limita a la visión y misión de la institución. Cabe mencionar que el establecimiento no cuenta con PLDPD.
C9	En su PEI, no se menciona de manera textual el rol del director y no hay tareas u objetivos concretos, más bien los perfiles directivos se centran en la carga valórica como la fe y la caridad. Mientras que el PME plantea la visión y misión de la institución, pero tampoco se menciona de manera textual el rol del director. En Cuanto al PLDPD, tampoco se menciona de manera textual el rol del director y se limita a objetivos y planes.
C10	En el PEI no se menciona de manera textual el rol del director y lo que más podría ser relacionado, es que se menciona que la Red de la cual es dependiente orienta el trabajo en sistemas de liderazgo distribuido, trabajo colaborativo y flexible. En tanto el PME aborda la visión y misión de la institución, pero también plantea que el equipo directivo promueve, organiza y asegura espacios de trabajo colaborativo entre docentes con el objetivo de desarrollar habilidades y competencias tanto en los docentes como estudiantes, tampoco mencionando de manera textual el rol del director. En cuanto al PLDPD se menciona de manera textual el rol del director, planteando que la Red desarrolla diversas estrategias para la mejora educativa, entre ellas el acompañamiento y la retroalimentación a los docentes.

Nota: Resumen de análisis de contenido de documentos de gestión institucional

Fuente: elaboración propia, 2024.

El PEI destaca el papel del director en liderazgo fundacional y organizacional. El PME aborda acciones estratégicas para mejorar la gestión pedagógica y recursos sin mencionar directamente al director. El PLDPD menciona el liderazgo directivo en la implementación del plan sin especificar roles. Todos destacan el trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente, pero el rol del director se discute de manera general sin detallar responsabilidades específicas en la mejora escolar.

Tabla 3

Frecuencia de rol del director sobre DPD en documentos de gestión institucional por cada centro.

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
PEI	1	0	0	0	1	0	3	1	1	0
PME	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0
PDPD	0	0	0	0	1	0	0	s/i	s/i	1

Nota. 0: No se hace referencia textual al rol(es); 1: frecuencia textual al rol(es)

Fuente: elaboración propia, 2024.

Tabla 4

Frecuencia de rol de equipo de gestión directiva sobre DPD en documentos de gestión institucional por cada centro

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
PEI	0	s/i	0	s/i	s/i	0	s/i	s/i	s/i	s/i
PME	0	s/i	0	0	1	0	s/i	s/i	s/i	s/i
PDPD	0	s/i	0	0	5	0	s/i	s/i	s/i	s/i

Nota. 0: No se hace referencia textual al rol(es); 1: frecuencia textual al rol(es)

Fuente: elaboración propia, 2024.

Tabla 5

Frecuencia de rol de mandos medios en DPD procesos de desarrollo profesional docente en documentos de gestión institucional por cada centro

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
PEI	0	s/i	s/i	s/i	s/i	0	s/i	s/i	s/i	s/i
PME	0	s/i	0	0	2	s/i	s/i	s/i	s/i	s/i
PDPD	0	s/i	s/i	s/i	4	0	s/i	s/i	s/i	s/i

Nota. 0: No se hace referencia textual al rol(es); 1: frecuencia textual al rol(es)

Fuente: elaboración propia, 2024.

La frecuencia mayor a algún rol explicito en los diversos textos de los apartados de los documentos de gestión institucional asociados al director se encuentran en primer lugar en el PEI, luego en PME y PLDPD. En cambio, las frecuencias al rol de los equipos de gestión directiva solo se observan en el PME y PLDP de uno de los diez centros. Similar resultado ocurre con la frecuencia de mención a los mandos medios.

Discusión

Aunque los resultados son preliminares y parciales, en términos generales se observa que los documentos institucionales (PEI, PME y PLDPD) rara vez especifican un rol destacado o exclusivo para funciones y responsabilidades clave que promuevan roles individuales o colectivos de liderazgo en el desarrollo profesional docente en todos los centros estudiados. Esta falta de claridad respecto al papel del director en la gestión del cambio educativo subraya la necesidad urgente de

definir con mayor precisión los roles y responsabilidades en los documentos institucionales para efectivamente impulsar mejoras en la escuela. Estos hallazgos contrastan con la mayoría de la evidencia que respalda prácticas de liderazgo directivo y medio que son beneficiosas para el desarrollo profesional docente (Robinson, 2019; Grissom et al., 2021; Grootenboer et al., 2015). Sin embargo, a pesar de la simplificación del análisis y de la naturaleza exploratoria del estudio, la falta de mención o información en los documentos podría indicar dos posibilidades: por un lado, podría estar ocultando una perspectiva más colectiva característica del liderazgo distribuido o híbrido (Bouwmans et al., 2019); por otro lado, podría reflejar una formulación demasiado general en los componentes relacionados con el liderazgo escolar y el desarrollo profesional docente (DPD). Específicamente, el documento más propio del DPD es su plan, requerido anualmente por la agencia de calidad educativa a los centros. Sin embargo, este plan casi no hace referencia a los diversos roles directivos y medios en diferentes áreas de acción, lo cual contradice los lineamientos establecidos por la política de desarrollo profesional docente ley 20903 (BCN, 2016), que busca fortalecer las competencias directivas para impulsar el DPD.

Conclusión

En la mitad de los centros analizados, se menciona al menos una vez el rol del director en sus documentos institucionales. Este rol se centra principalmente en la gestión de la identidad del centro y en fomentar el compromiso dentro de la comunidad educativa mediante actividades como el monitoreo, acompañamiento y retroalimentación a los docentes. En cuanto al equipo de gestión, solo un centro aborda explícitamente su responsabilidad en la implementación del Plan de Desarrollo Profesional Docente (DPD). Respecto a los mandos medios, la mayoría de los centros no mencionan textualmente su rol, pero aquellos que lo hacen destacan su importancia central en la implementación de sistemas de gestión y monitoreo para alcanzar metas y objetivos específicos. Esto incluye acciones concretas como mejorar prácticas, desarrollar rúbricas, y facilitar talleres y retroalimentación sobre las actividades docentes.

Referências bibliográficas

Anderson, Michelle. (2012). The struggle for collective leadership: Thinking and practice in a multi campus school setting. *Educational Management Administration & Leadership*, *40*(3), 328-342. https://doi.org/10.1177/1741143212436955

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2016). *LEY 20903, Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas.* https://bcn.cl/2f72c

Bouwmans, Machiel, Runhaar, Piety, Wsselink, Renate, & Mulder, Martin (2017). Towards distributed leadership in vocational education and training schools: The interplay between formal leaders and team members. *Educational Management Administration & Leadership*, *20*(10), 1-17 https://doi.org/10.1177/1741143217745877

Grissom, Jason, Anna, Egalite, & Constance, Lynsay (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. The Wallace Foundation.

Grootenboer, Peter, Edwards-Groves, Cristinne, & Rönnerman, Karin (2015). Leading practice development: Voices from the middle. *Professional Development in Education*, *41*(3), 508-526. https://doi.org/10.1080/19415257.2014.924985

Gurr, David (2019). Panorama del liderazgo en escuelas de alta complejidad. In J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: Diez miradas (pp. 19-70). Ediciones Universidad Diego Portales.

Lahthero, Tappio, Lång, Niina, & Alava, Jukka (2017). Distributed leadership in practice in Finnish schools. *School Leadership & Management*, *37*(3), 217-233. https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1293638

Leithwood, Kenneth, Harris, Alma, & Hopkins, David (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, *40*(4), 1-18. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

Moral, Cristina (2019). *Competencias para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje en la formación del profesorado*. Editorial Síntesis.

Olave-Astorga, Jose Miguel, Montoya, Carlos, & Sierralta-Landaeta, Eloisa (2021). Ley de Carrera Docente en Chile: Cómo los docentes y directivos escolares interpretan y desarrollan sus principios. *Revista CS*, *34*, 167-187. https://doi.org/10.18046/recs.i34.4203

Pont, Beatriz (2020). Una revisión de la literatura sobre las reformas de la política de liderazgo escolar. *European Journal of Education*, 55, 154-168. https://doi.org/10.1111/ejed.12398

Robinson, Viviane (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: Afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, *13*(1), 123-145. https://doi.org/10.14244/198271993068

Sevilla, María Paola, & Arévalo, Vanessa (2020). Formación y evaluación de docentes técnicos en Chile. Persistentes inequidades para la Educación Media Técnico Profesional: Array. *Revista De Estudios Teóricos Y Epistemológicos En Política Educativa*, *5*, 1–13. https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15320.015

Vaillant, Dennise, & Marcelo, Carlos (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea Ediciones.

A voz ativa da criança nas rotinas: Práticas educativas promotoras da agência da criança no contexto de educação em creche

Raquel Silva
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal
Email: 2017018@esepf.pt

Ana Sousa
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal
Email: 2019054@esepf.pt

Andreia Martins
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal
Email: 2020128@esepf.pt

Ivone Neves
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal
Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento- CeiED, Universidade Lusófona, Lisboa, Portugal.
Email: ivoneneves@esepf.pt

Resumo

Atendendo às metamorfoses da sociedade contemporânea, torna-se fundamental refletir sobre os impactos das rotinas em contexto de creche, dando que estes sustentam um papel essencial no desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo das crianças. Tendo em atenção à individualidade e características de cada criança, as rotinas deverão ser flexíveis e adaptáveis perspetivando a sua agência, o seu bem-estar e o seu sentido de responsabilidade.

Embora muitos adultos olhem para as rotinas diárias na creche como sendo momentos/tarefas de resposta a necessidades essencialmente de cariz fisiológico, entendendo que as crianças nada aprendem no decorrer das mesmas, este parecer não poderia estar mais longe da verdade. As rotinas diárias para crianças que frequentam a creche são momentos fundamentais no quotidiano da criança que oferecem oportunidades de aprendizagem ricas e diversificadas.

De modo a desconstruir a utopia relativa ao papel das rotinas no desenvolvimento holístico das crianças das salas do berçário, do 1 ano e 2 anos, o objetivo deste trabalho, que decorreu da observação participante e descrição de práticas educativas desenvolvidas pela equipa pedagógica de uma creche situada no distrito do Porto, no ano letivo de 2023/2024.

Os resultados obtidos possibilitaram compreender que a valorização da criança enquanto agente da sua própria aprendizagem promove o desenvolvimento da independência, autoconfiança e autonomia, preparando-a para a sua integração na sociedade enquanto cidadão ativo. Numa outra dimensão, constatou-se ainda que, a

criação de estratégias pedagógicas diferenciadoras potenciadoras da agência da criança nos diferentes espaços e momentos das rotinas na creche, fomentam a organização personalizada das mesmas, enfatizam o ímpeto da criança em desenvolver competências ao nível da construção de interações com os pares e adultos que integram a equipa pedagógica. Concluímos ainda a importância do estabelecimento de uma relação segura, saudável e individualizada com cada criança que vise promover a sua autonomia, confiança e agência.

A necessidade e a emergência da criação de rotinas consistentes e ajustadas às necessidades e idiossincrasias de cada criança assentam no reconhecimento e valorização de cada momento do seu dia, na creche, em casa ou em qualquer lugar em que se encontre.

Palavras-chave: *rotinas; creche; agência da criança; adaptação; interações*

Resumen

Atendiendo a las metamosfosis de la sociedad contemporânea, se torna fundamental reflexionar sobre los impactos de las rutinas en el contexto de la guardería, dando que estas desempeñan un papel essencial en el desarrollo físico, emocional, social y cognitivo de los niños. Teninendo en cuenta la individualidad y características de cada niño, las rutinas deben ser flexibles y adaptables, perspectivando su agencia, su bienestar y su sentido de responsabilidade.

Aunque muchos adultos mirem las rutinas diárias en la guardería como momentos/tareas de respuesta a necessidades esencialmente de carácter fisiológico, entendiendo que los niños no aprenden nada durante las mismas, esta opinión no podría estar más lejos de la verdade. Las rutinas diárias para los niños que asisten a la guardería son momentos fundamentales en el cotidiano del niño que ofrecen oportunidades de aprendizaje ricas y diversificadas.

Com el fin de desconstruir la utopia relativa al papel de las rutinas en el desarrollo holístico de los niños de las salas de lactantes, de 1 año y de 2 anõs, el objetivo de este trabajo, que se desarrolló a partir de la observación participante y la descripción de práticas educativas dessarrolladas por el equipo pedagógico de una guardería situada en el distrito de Oporto, en el año lectivo 2023/2024.

Los resultados obtenidos permitieron compreender que la valorización del niño como agente de su propio aprendizaje promueve em desarrollo de la independencia, la autoconfianza y la autonomia, preparándolo para sua integración en la sociedad como ciudadano activo. En outra dimensión, se constató también que la creación de estrategias pedagógicas diferenciadoras potenciadoras de la agencia del niño en los diferentes espácios y momentos de las rutinas en la guardería, fomentan la organización personalizada de las mismas, enfatizan em ímpetu del niño en desarrolar competencias al nível de la construcción de interacciones com sus pares y adultos que integran el equipo pedagógico. Concluimos también la importancia del establecimiento de una relacíon segura, saludable e individualizada con cada ninõ que vise promover su autonomia, confianza y agencia.

La necesidad y la emergencia de la creacion de rutinas consistentes y ajustadas a las necessidades e idiosincrasias de cada niño se basa en el reconocimiento ya la valorización de cada momento de su día, en la guardería, en cada o en cualquier lugar donde se encuentre.

Palabras clave: *rutinas; guardería; agencia del niño; adaptación; interacciones.*

1. Introdução

A educação de infância desempenha um papel fundamental na construção das bases para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Neste contexto, a voz ativa da criança, entendida como a capacidade de expressar as suas preferências, interesses e necessidades, constitui um elemento essencial para a construção de uma prática educativa que valorize a sua autonomia e a participação ativa. Estudos recentes têm demonstrado que, ambientes que promovem a agência da criança, contribuem significativamente para o seu desenvolvimento holístico e potenciam oportunidades para aprender a tomar decisões e a expressar-se de forma assertiva.

O presente estudo surgiu da necessidade de investigar o modo como as práticas educativas podem ser estruturadas para apoiar o desenvolvimento da autonomia das crianças na valência de creche e foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Esta pesquisa visa compreender os meios de implementação de rotinas ajustáveis e flexíveis numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) no distrito do Porto, e o modo como estas podem promover a agência das crianças.

O processo investigativo decorreu em várias fases, começando com observações diretas realizadas pelas três estagiárias, integradas em três salas de creche. As observações visaram identificar e analisar as dinâmicas específicas de cada sala, com foco nas práticas educativas que promovem a agência da criança nos diversos momentos da rotina do dia a dia. A segunda fase do estudo envolveu a recolha de dados qualitativos através de entrevistas às educadoras de infância, com o objetivo de conhecer as suas perspetivas sobre a importância de incluir as crianças nas decisões do dia-a-dia e, por outro lado, entender como os educadores percebem e implementam práticas que promovem a participação ativa das crianças. Posteriormente, os dados foram analisados à luz da revisão da literatura efetuada.

Por fim, elaboramos uma conclusão que apresenta uma síntese das práticas observadas e das diversas perspetivas das intervenientes, as educadoras da creche, na qual são salientadas as implicações para o desenvolvimento de políticas e práticas educativas que valorizem a voz ativa das crianças.

2. Concetualizar rotinas

As rotinas, de um modo geral, traduzem-se em ações que agem sempre da mesma forma, tornando-se numa prática constante. Contudo, pouco se ouve falar quanto à importância das mesmas nas crianças inseridas no contexto de creche.

Deste modo, segundo as Orientações Curriculares para a Creche (OPC, 2024), nas rotinas da creche "incluem-se os cuidados, que devem ser vistos como áreas de ação educativa igualmente importantes" (p. 40). Isto vai enfatizar a premissa de que as rotinas trabalham a par de tudo o que envolve a ação educativa e as áreas de aprendizagem, uma vez que, durante os momentos de rotina, são promovidos indicadores nas crianças, ao nível dos cuidados, do bem-estar e da aprendizagem.

Para entendermos o que significa verdadeiramente uma rotina, é relevante definir primeiramente o conceito da palavra. Segundo o Dicionário *Online* Porto Editora, "rotina" significa "Hábito de fazer alguma coisa sempre da mesma maneira; prática constante; aversão às inovações". No entanto, a mesma palavra ganha uma definição distinta quando falamos no âmbito da educação de infância.

As OPC (2024), enfatizam a ideia de que as rotinas são comportamentos "consistentes, que acontecem sensivelmente à mesma hora e da mesma maneira em cada dia, fornecem à criança conforto e um sentimento de controlo e segurança" (p. 11), assim estas assumem-se como um padrão que permite a criança antever e/ou antecipar as ações que vão acontecendo ao longo do dia. Por outro lado, para Oliveira-Formosinho (1998), as rotinas são um "tempo de experiências educacionais ricas em interações positivas" (p. 71), isto significa que as rotinas representam um conjunto de situações e interações que são positivas para o desenvolvimento da criança, através do ambiente em que a própria se insere. Já para os autores Post e Hohmann (2003), as rotinas são uma "sequência (…) de acontecimentos, como (…) o tempo de escolha livre, refeição, tempo de exterior" (p. 15), esta sequência de acontecimentos que os autores referem é o que irá estruturar o dia-a-dia da criança, em todos os seus momentos, desde o brincar, a higiene, a refeição, atividades, entre outros.

Através destas conceções é possível relevar que as rotinas desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento da criança, uma vez que proporcionam segurança, consistência, bem-estar, através de um ambiente rico em estímulos e que respeite todas as necessidades e individualidades da criança. Assim, as rotinas para além de criarem um ambiente estruturado para a criança, criam oportunidades e experiências de aprendizagem através de todos os momentos que as integram.

3. Momentos da rotina

Cordeiro (2012) advoga que a rotina deverá ser um elemento repetitivo que concede à criança segurança e que a auxilia a prever o que vai acontecer, tranquilizando-a, uma vez que, é através da previsibilidade que a sensação de conforto, segurança e bem-estar se irão estabelecer. No entanto, estes momentos rotineiros deverão também de ser, na perspetiva de Post e Hohmann (2003), "além de previsíveis, flexíveis" (p. 197), neste sentido os autores destacam que os momentos de rotina devem ser adaptados e ajustados, tendo em consideração a criança enquanto ser individual, de modo que cada uma desenvolva competências de adaptação, respondendo às alterações que vão ocorrendo ao longo do seu dia de forma positiva.

As rotinas são a prioridade para o bem-estar dos bebés e, por esse mesmo motivo, todos os momentos incluídos nas práticas das rotinas e devem estar sujeitos a alterações, com vista à adaptação e ajustes necessários que se possam vir a ter de aplicar, tendo em consideração os diferentes estados, momentos em que o bebé se encontra.

Nas instituições a equipa educativa (pessoal docente e não docente) otimiza cuidados e experiências educativas, promovendo ambientes e interações enriquecedoras para que a criança se desenvolva com qualidade. Contudo,

> cada criança é um ser individual com necessidades e interesses únicos, com diferentes modalidades comportamentais e capacidades de adaptação, devendo os educadores não restringir a afetividade e afeição, nem as relações interpessoais, o apoio, o carinho, a confiança e, naturalmente a compreensão e encorajamento. (Eichmann, 2014, p. 31)

Os modelos curriculares em creche são estruturas pedagógicas que orientam as práticas educativas dos zero aos três anos de idade. Esses modelos pretendem enfatizar o modo como se processa e se vai estabelecendo o desenvolvimento holístico de cada criança, nomeadamente, quanto às suas necessidades e características. Assim, as rotinas desempenham um papel fundamental neste contexto, tendo por base os momentos rotineiros, bem como, o ambiente em que a criança se insere.

A abordagem de High Scope (2004) é um modelo utilizado na creche onde decorreu este estudo e reforça a importância das rotinas para o desenvolvimento integral de cada criança. Desta forma, esta abordagem assenta num princípio primordial, a aprendizagem ativa da criança. Como tal, foi criada a roda da aprendizagem ativa que se fundamenta através das experiências-chave que High Scope defende através de quatro indicadores: a observação da criança, a interação entre adulto-criança, o ambiente físico e os horários e rotinas. Assim, a presente investigação foca-se no último indicador referente às rotinas (p. 11).

O modelo High Scope (2004), preconiza momentos que privilegiem a agência da criança, revelando uma consistência que permita à criança compreender o funcionamento do seu dia-a-dia. Deste modo, esta abordagem defende a aprendizagem ativa e a participação das crianças no seu processo educacional. Segundo Post e Hohmann (2003), para que tal aconteça, será necessário que esta conceção se alinhe com os componentes analisados na roda de aprendizagem ativa, nomeadamente nos diferentes momentos do dia como “chegada e partida; rotinas de cuidados: comer, dormir e cuidados corporais; tempo de escolha livre; tempo de exterior e tempo de grupo.” (p. 11).

Por outro lado, a abordagem de Pikler (1969), defende alguns princípios educativos que se enquadram designadamente nos valores que se desenvolvem, através das rotinas, nomeadamente: o valor da autonomia; o valor da relação afetiva; o valor da estabilidade e continuidade e, por fim, tornar a criança consciente de si mesma e do ambiente em que se insere. O primeiro princípio da abordagem Pikler (1969) assenta na importância dos momentos de escolha e brincadeira livre, de modo que a criança desenvolva competências ao nível motor e cognitivo, no seu ritmo. Já o segundo princípio diz respeito ao facto de as

rotinas incluírem momentos de interação, através dos cuidados fisiológicos que integram os momentos rotineiros como a hora da refeição, a higiene e a hora do sono, respetivamente. Posteriormente, o terceiro princípio respeitante ao valor da estabilidade e continuidade foca-se na criação de uma prática educativa estável, consistentes, adaptável e flexível, contudo previsível. Como último princípio, com base na promoção da agência da criança, as rotinas, proporcionam um instinto de liberdade na criança, para que, a mesma possa tomar as suas próprias decisões, participar e colaborar, através do estabelecimento de indicadores como a autonomia e independência.

4. Papel do/a educador/a na promoção de rotinas flexíveis e ajustáveis

As rotinas diárias na creche sustentam um papel essencial no desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo das crianças e são defendidas por Portugal (1998) como tendo o papel mais importante para o desenvolvimento e para a aprendizagem das mesmas (p. 101). Além das rotinas diárias, é necessário sublinhar o papel imprescindível do/a educador/a de infância uma vez que detém de um papel fulcral no que toca ao desenvolvimento da criança durante todo o seu percurso em Creche. Assim, o/a educador/a deverá ser um indivíduo que

> permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e responsividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento socioemocional. (Portugal, 1998, p. 198)

As rotinas diárias das crianças deverão ser então planeadas em conjunto pelos educadores, mas não só, as famílias necessitam de contribuir com ideias e ajustes com base nas necessidades da criança pois “Ao seguirem os indícios e as iniciativas das crianças (…) estabelecem horários e rotinas consistentes em termos de organização e estilo de interação, de modo que as crianças antecipem o que vai acontecer em seguida” (Post & Hohmann, 2003, p. 15).

A organização do quotidiano educativo das crianças deverá permitir que estas tenham acesso a atividades “que importa garantir no tempo diário e semanal dos bebés e das crianças e também como estas se articulam numa rotina estável, mas flexível, com configurações diversas” (OCP, 2024, p. 27). Neste sentido, a Creche, e o Jardim de Infância, necessitam da presença de um/a profissional de educação atento/a às crianças, capaz de observar e registar informações que posteriormente lhe permitirão avaliar, questionar e refletir sobre as suas próprias práticas educativas, nomeadamente, com a organização e gestão das rotinas (OCEPE, 2016, p. 11).

Durante este tempo pedagógico é necessário que, além das necessidades individuais da criança, se inclua ainda “os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a

emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 113).

Esta prática educativa permitirá assim que a educação em Creche não se limite apenas a um desenvolvimento intelectual das crianças, permitindo o planeamento de atividades e aproveitamento de momentos espontâneos que promovam capacidades sociais, emocionais e éticas, preparando as crianças de uma forma integral e inclusiva através de uma abordagem holística.

O adulto detém de um papel essencial nestes momentos rotineiros uma vez que é o modelo de comportamento – as crianças observam e imitam as suas ações e atitudes, bem como dos/as auxiliares. O/a educador/a é então aquele/a que estimula a autonomia, sendo o promotor da socialização, da comunicação e o/a observador/a atento/a e carinhoso/a. Para isto, no entanto, é essencial que este profissional se apoie não só nas necessidades individuais de cada criança, mas que possua qualidades, conhecimentos e uma formação especifica, levando à existência de uma prática de qualidade em Creche.

Para as crianças que frequentam a Creche, a previsibilidade e a estrutura são aspetos elementares para o seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social. Desta forma, é necessário "estruturar uma rotina diária previsível que proporcione um enquadramento ordenado para as experiências de aprendizagem das crianças" (Brickman & Taylor, 1996, p. 113). A existência de momentos previsíveis e estruturados permitirão que as crianças se sintam mais seguras e confiantes uma vez que sabem exatamente aquilo que esperar do seu dia-a-dia na instituição. A previsibilidade irá ajudar a reduzir a ansiedade de um dia na Creche, proporcionando também um sentimento de estabilidade, fundamental para o bem-estar emocional destes pequenos. A estruturação de uma rotina clara e consistente irá auxiliar para a existência de um ambiente educativo acolhedor onde as crianças se sentem seguras e confiantes para explorarem o que se encontra à sua volta.

Da mesma forma que a criação de um ambiente educativo consistente e previsível é necessário, é "fundamental que os educadores prestem atenção à organização dos «rituais» ou «formas de fazer» e à distribuição dos espaços e do tempo em que se realizam esses rituais" (Borrás, 2002, p. 186). Os "rituais" – que incluem todas as atividades diárias – necessitam de ser incluídas no dia-a-dia em Creche de uma forma estruturada e organizada. O momento da chegada, as refeições, as atividades em grupo e individuais, a brincadeira livre e guiada, os momentos de higienização e o momento da despedida são mais do que simples momentos rotineiros. Ao serem organizados de uma forma específica durante o dia das crianças, oferecem um sentido de ordem e previsibilidade, essencial para a segurança emocional destas.

5. Descrição e análise das práticas educativas

Na educação de infância, a promoção de rotinas flexíveis é fundamental para o desenvolvimento harmonioso das crianças nas diversas esferas do seu desenvolvimento. Estas práticas potenciam a maturação de competências fundamentais ao longo da vida como a responsabilidade, a autoconfiança e a adaptação a novos desafios. Na verdade, as rotinas

diárias para crianças que frequentam a creche são momentos essenciais que oferecem "oportunidades únicas para interações diádicas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais" (Portugal, 2011, p. 9). Sentiu-se, por isso, a necessidade de investigar mais sobre esta temática, de forma a refletir sobre as práticas educativas promotoras da agência da criança nos diversos momentos da sua rotina.

A presente investigação decorreu a partir da intervenção prática numa Instituição Particular de Solidariedade Social, (IPSS) localizada no distrito de Porto. Este estudo exploratório decorreu no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de creche, no Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, no ano letivo 2023/2024.

No início do estudo foi necessária a definição de objetivos claros que facilitassem o desenho metodológico. Posto isto, foram definidos os seguintes objetivos: i) desconstruir a utopia de que os momentos de rotina são uma série de acontecimentos aleatórios que em nada dizem à criança; ii) entender a perspetiva das educadoras cooperantes relativamente à agência da criança nas suas rotinas na creche; e, por fim, iii) identificar estratégias pedagógicas que promovam da agência da criança nas rotinas da creche.

Atendendo aos objetivos de estudo, a metodologia adotada nesta investigação foi de natureza qualitativa, com foco na observação e compreensão detalhada das rotinas diárias em contexto de creche. Silva e Menezes (2000) advogam que este tipo de pesquisa é como

> uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (…). O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (p. 20).

Os sujeitos participantes deste estudo foram as três educadoras de infância das 3 salas do contexto de creche da instituição. Foram ainda considerados os três grupos de crianças das três salas. O Berçário é composto por seis crianças do género feminino e quatro crianças do género masculino. A idade do grupo oscila, sendo que existem crianças com idade compreendida entre os 6 e os 12 meses. A sala do 1 ano é composta por quatro crianças do género feminino e doze crianças do género masculino. A criança mais nova tem 13 meses e a criança mais velha tem 24 meses. Por fim, a sala dos 2 anos é constituída por oito crianças do género feminino e dez crianças do género masculino e quanto à idade, é compreendida entre os 2 e os 3 anos de idade.

No que diz respeito aos instrumentos e técnicas de recolha de dados, estas foram selecionadas em consonância com os objetivos previamente definidos, tendo em conta os sujeitos participantes. Neste sentido, privilegiamos a observação participante de práticas e intervenção educativa na creche, qual resultaram diversos registos de observação e notas de campo. Realizamos ainda entrevistas semiestruturadas às três educadoras de infância da creche.

O processo metodológico seguiu diversas etapas de modo a assegurar uma análise abrangente e integrada. A primeira etapa traduziu-se na observação participante das rotinas no contexto de creche, permitindo-nos envolver diretamente nas atividades diárias das crianças, captando de forma direta e prática, os detalhes e dinâmicas das rotinas. Na segunda etapa, procedemos à revisão de literatura para fundamentar e enquadrar teoricamente o estudo.

Os objetivos do estudo foram claramente delineados, direcionando a recolha de evidências através da observação e documentação/ registo das rotinas, seguida de uma reflexão crítica sobre as mesmas. Na terceira etapa, realizaram-se entrevistas às educadoras cooperantes para obter uma compreensão mais profunda sobre a importância e os princípios orientadores das rotinas no contexto específico de cada grupo de crianças.

Com os testemunhos das educadoras de infância, pretendia-se entender as suas perspetivas e o modo como estas influenciam a organização das rotinas promotoras do bem-estar e segurança das crianças. Por fim, foi elaborada uma descrição detalhada das rotinas observadas, complementadas por notas de campo que registam as particularidades das interações e atividades diárias observadas. Essas notas de campo foram essenciais para a análise e interpretação dos dados, contribuindo para a elaboração de estratégias pedagógicas que promovam a agência das crianças nas suas rotinas diárias na creche.

Segundo referem Lally et al. (1998), “as atividades de rotina constituem o curriculum” (p. 21) da Creche, não sendo apenas uma série de tarefas a serem cumpridas, mas sendo sim momentos cuidadosamente planeados que impactam de forma positiva o crescimento e o desenvolvimento das crianças. Com a criação de um ambiente acolhedor, afetivo, consistente, previsível e flexível, as Creches desempenham um papel fulcral no apoio às crianças e às suas aprendizagens.

Neste sentido, constou-se que o estabelecimento de rotinas não deve levar a momentos mecanizados, conforme se constata pelo testemunho de uma educadora de infância:

> A sequência previsível ajuda-os (às crianças) a antecipar os acontecimentos seguintes, no entanto devem ser flexíveis de modo a adaptarem-se ao quotidiano. (E1)

Como supracitado, também a família tem um papel facilitador na ação do educador de infância na qual deve comunicar frequentemente de modo a informar a instituição sobre o bem-estar da criança e as suas necessidades. Através da observação, foi possível perceber que os momentos de partilha entre família e instituição eram considerados no momento de reorganização das rotinas e nos ajustes necessários para o maior conforto da criança.

Por outro lado, verificou-se que as educadoras de infância das 3 salas distintas consideram a agência da criança nas suas rotinas de creche, sendo promotoras de uma organização do espaço e materiais que estimula a autonomia e a liderança dos grupos de crianças. Na perspetiva de vários autores, a organização do espaço educativo “afecta tudo o que a criança faz (…) Afecta as escolhas que pode fazer e a facilidade com que é capaz de concretizar os seus planos. Afecta as suas relações com as outras pessoas e o modo como utiliza os

materiais", sendo que este irá afetar o sentido de segurança da criança, a sua participação e agência nas suas rotinas diárias (Hohmann et al., 1995, p. 51; Reis & Parente, 2019, p. 43).

Durante as entrevistas às profissionais, as suas opiniões foram consensuais no que diz respeito à importância da autonomia das crianças, e estas reforçaram ideias como:

> A agência da criança deve sustentar-se na oportunidade de escolher como, com quem e quando nas suas rotinas. (E1)
>
> As rotinas dão segurança e promovem o bem-estar. (E1)
>
> Os horários das crianças devem integrar mais momentos de brincadeira livre. (E2)
>
> Os momentos de refeição e higiene são também propícios ao desenvolvimento (…) O incentivo do educador (…) permite que a criança comece a efetuar as suas práticas de higiene e refeição de uma forma autónoma. (E3)
>
> As rotinas de higiene são importantes para criar relação pessoal e individual entre o adulto e a criança. (E2)
>
> Deve haver um momento na rotina para brincarem de forma livre. (E2)

Através da análise de dados foi possível compreender o modo como as rotinas impactam, na prática, o desenvolvimento integral de cada criança. Deste modo, na sala do berçário, com crianças com idade entre os 6 e 12 meses, a importância das rotinas incide diretamente na preparação de um ambiente educativo cuidado que fomente as práticas educativas que se vão estabelecendo.

Alguns dos exemplos que corroboram a prática educativa efetiva, encontram-se ao nível do mobiliário. Numa fase inicial, as crianças mais pequenas que ainda não revelam sentido de autonomia e responsabilidade, dado a sua idade precoce, comem em cadeiras que promovem uma maior segurança e conforto para que o bebé se equilibre. No entanto, quando já revelam maiores habilidades motoras, começam a realizar a sua refeição em mesas e cadeiras normais, tendo em consideração a autonomia e a independência que as próprias vão revelando ao longo do seu desenvolvimento.

Por outro lado, outro exemplo observado foi o facto de existirem fotografias relativas à hora do sono, que revelam o modo como a criança dorme, bem como, revelam a presença do objeto transitivo que acompanha a criança durante este momento. Estes são dois exemplos de práticas implementadas que potenciam a forma como as rotinas se estabelecem, através da importância da organização do espaço/ambiente educativo e dos materiais/, para a promoção do desenvolvimento integral das crianças.

Na sala do 1 ano, com crianças com idades compreendidas entre os 13 meses e os 24 meses, a agência da criança era defendida e trabalhada através das rotinas educativas diárias do grupo. A educadora de infância agia como um modelo a seguir, permitindo que as crianças observassem e imitassem o seu comportamento e da restante equipa pedagógica, para depois

fazerem ao seu próprio ritmo e tempo. A autonomia e a liberdade do grupo eram tidas em conta através da organização do espaço educativo e dos materiais, sendo que a profissional identificava através de fotografias os materiais disponibilizados, permitindo ao grupo deslocar-se pelo espaço de uma forma confiante e segura. Além disso, a educadora de infância privilegiava ainda os momentos de atividades individuais e em grupo, no entanto, os adultos retinham sempre o papel de guias, observadores e ajudantes, fornecendo apenas os materiais. As crianças tinham total liberdade para explorarem os materiais como, quando, onde e com quem quisessem.

Por último e como observado, na sala dos 2 anos, a educadora privilegiava a integração de momentos de brincadeira livre nas rotinas do grupo de crianças, quer no espaço interior bem como no exterior. Foram vários os momentos em que foram disponibilizados materiais não estruturados para as crianças explorarem livremente. Num outro sentido, a partir da observação da prática pedagógica das educadoras, verificou-se que a organização cuidada dos espaços através da utilização de fotografias/cartões de identificação promovia a liberdade e acessibilidade da criança para realizar as diversas ações da sua rotina de forma autónoma.

Através da súmula dos exemplos práticos anteriormente enunciados, observamos a identificação de estratégias pedagógicas promotoras da agência da criança no que respeita as suas rotinas em contexto de Creche.

6. Conclusões

Os dados obtidos evidenciaram que houve uma promoção efetiva da participação das crianças nas rotinas, nas quais foram proporcionadas oportunidades para estas escolherem com quem e onde brincar. Este envolvimento facilitou efetivamente as interações significativas entre pares e adultos da equipa pedagógica, bem como, contribuiu significativamente para o desenvolvimento da autonomia e independência das crianças.

As profissionais de educação recorrem com frequência à imitação para promover a participação, a autonomia e a agência da criança, deixando que estas, ao seu próprio ritmo, se insiram ativamente nestes momentos tão importantes. Por outro lado, e sublinhando novamente a organização do espaço educativo, esta é utilizada também como estratégia fundamental. Através da inserção de fotografias das crianças nas camas onde fazem a sesta; da rotulação dos cestos dos brinquedos e dos materiais colocados à sua altura, permite que as crianças usufruam de uma liberdade autónoma. É de referir ainda que as educadoras de infância oferecem aos grupos, tempo para que as crianças consigam realizar as tarefas ao seu próprio ritmo, não existindo pressão para que estas finalizem as suas atividades no mais curto espaço de tempo possível.

Assim, através deste estudo constatamos que, por via da criação de estratégias pedagógicas diferenciadoras e potenciadoras da agência da criança; de uma relação segura, saudável e individualizada com cada criança; e da organização personalizada das rotinas, as educadoras de infância promovem um ambiente educativo acolhedor, afetivo, consistente, previsível e flexível. Concluímos assim a importância de as práticas educativas que incentivam a

participação ativa das crianças, distanciando-se de práticas tradicionais das rotinas como meras atividades repetitivas e destituídas de valor educativo.

Embora o presente estudo tenha permitido retirar já reflexões muito significativas e importantes consideramo-lo inacabado, até pela limitação temporal em que ocorreu. Futuramente, poderá ser continuado e aprofundado, através da inclusão das perspetivas das famílias sobre as rotinas das crianças no contexto familiar, recolhendo assim informações e dados que poderão enriquecer este estudo.

Referências bibliográficas

Borrás, L. (2002). *Manual de educação infantil: Recursos e técnicas para a formação no século XXI* (Vol. 1). Marina.

Brickman N. A., & Taylor L. S. (1996). *Aprendizagem activa.* Fundação Calouste Gulbenkian.

Cordeiro, M. (2012). O livro da criança do 1 aos 5 anos. A Esfera dos Livros.

Dicionário *Online* Porto Editora. (s.d.). *Rotina*. https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/rotina

Eichmann, L. M. L. (2014). *As rotinas na creche: A sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos* [Tese de doutoramento, Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Comum. http://hdl.handle.net/10400.26/6597

Lally, R., Provence, S., Szanton, E., & Weissbourd, B. (1998*). Elementos básicos para o cuidado de crianças até aos 3 anos de idade*. Cadernos de Educação de Infância.

Marques, A. (Coord.), Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações pedagógicas para a creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Oliveira-Formosinho, J. (1998). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projecto infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 51-92). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). *A perspetiva pedagógica da associação criança: A pedagogia-em-participação*. In. R. Gambôa & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 11-39). Porto Editora.

Pikler, E. (1969). *Moverse en libertad: Desarrollo de la motricidad global*. Narcea.

Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora.

Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: Das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, L. I. (Coord.) (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Silva, E. L., & Menezes, E. M. (2001). *Metodologia da pesquisa e elaboração da dissertação* (3.ª ed.). Laboratório de Ensino a Distância da UFSC.

Caso de ensino na formação de professores no Brasil

Caso de enseñanza en la formación docente en Brasil

Regina Ferreira da Costa
Universidade Presbiteriana Mackenzie - SP e SEDUCAM – Brasil
Email: reurreu@yahoo.com.br

Maria de Fátima Ramos de Andrade
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo – Brasil
Email: maria.andrade@mackenzie.br

Maria da Graça Nicoletti Mizukami
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo – Brasil
Email: maria.mizuk@mackenzie.br

Resumo[16]

O presente estudo deseja contribuir para o debate teórico sobre a formação docente, através do conjunto de narrativas de pesquisadores brasileiros com a perspectiva dos Casos de Ensino enquanto estratégia formativa e investigativa. A relevância da temática sobre o conhecimento de processos de construção de como o docente aprende a ensinar e a se desenvolver profissionalmente fundamenta-se nos pressupostos de Lee S. Shulman, Judith H. Shulman, Katherine K. Merseth e Maria da Graça Nicoletti Mizukami. Com abordagem exploratória qualitativa, o estudo faz parte de um recorte inicial de uma tese, que está inserida no projeto macro intitulado "Desenvolvimento profissional docente na escola pública: casos de ensino como estratégia formativa e investigativa", coordenado pela Dra. Maria da Graça Mizukami e vinculada a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e ao Programa de Pesquisa em Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Os dados deste estudo foram levantados em duas plataformas de busca digital: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Como critério de busca foi delimitado os últimos cinco anos e a combinação da palavra-chave "casos de ensino" em associação com outras dez palavras-chave, destacam-se: "estratégia formativa", "formação docente", "formação de professores", "aprendizagem da docência", "aprendizagem docente", "desenvolvimento profissional da docência", "desenvolvimento profissional docente", "ensino fundamental", "ensino fundamental II" e "ensino fundamental e anos finais". A seleção das investigações, resultantes do quantitativo total da busca, delimitou-se na apresentação do termo "casos de ensino" ou "caso de ensino" como uma das palavras-chave na sua descrição. O estudo destacou que apesar da

[16] Trabalho desenvolvido com apoio financeiro da CAPES-MEC, Brasil.

amplitude de pesquisas sobre formação docente, apenas cinco foram voltadas à temática dos casos de ensino, sendo quatro dissertações: Gouveia (2020), Passos (2020), Santos (2020) e Oliveira (2021) e uma tese: Fabri (2021). Além do percentual pouco expressivo de investigações, baixa ênfase se mantem sobre a especificidade dos Casos de Ensino aplicados enquanto uma estratégia formativa e investigativa para docentes no Brasil, evidenciando a carência de discussões sobre esta temática, principalmente, no ambiente acadêmico.

Palavras-chave: *casos de ensino; estratégia formativa e investigativa; aprendizagem da docência; desenvolvimento profissional docente; formação docente*

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo contribuir al debate teórico sobre la formación docente, a través de un conjunto de narrativas de investigadores brasileños con la perspectiva de los Casos de Enseñanza como estrategia formativa e investigativa. La relevancia del tema sobre el conocimiento de los procesos de construcción de cómo los docentes aprenden a enseñar y a desarrollarse profesionalmente se basa en los supuestos de Lee S. Shulman, Judith H. Shulman, Katherine K. Merseth y Maria da Graça Nicoletti Mizukami. Con un enfoque exploratorio cualitativo, el estudio forma parte de una sección inicial de una tesis, que forma parte del macro proyecto titulado "Desarrollo profesional docente en escuelas públicas: casos de enseñanza como estrategia formativa e investigativa", coordinado por la Dra Mizukami y vinculado a la Fundación de Apoyo a la Investigación y al Programa de Investigación en Educación Básica de la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo. Los datos para este estudio fueron recolectados en dos plataformas de búsqueda digital. Los criterios de búsqueda se definieron como los últimos cinco años y de la combinación de la palabra clave "casos de enseñanza" en asociación con otras diez palabras clave, se destacan: "estrategia de formación", "formación de profesores", "formación de profesores", "enseñanza aprendizaje", "enseñanza aprendizaje", "desarrollo profesional docente", "desarrollo profesional docente", "educación primaria", "educación primaria II" y "educación primaria y últimos años". La selección de las investigaciones, resultante de la cantidad total de la búsqueda, se limitó a la presentación del término "casos de enseñanza" o "caso de enseñanza" como una de las palabras clave en su descripción. El estudio destacó que a pesar de la amplitud de las investigaciones sobre la formación docente, solo cinco se centraron en la temática de Casos de Enseñanza, cuatro de las cuales fueron disertaciones: Gouveia (2020), Passos (2020), Santos (2020) y Oliveira (2021) y una tesis: Fabri (2021). Además del bajo porcentaje de investigaciones, permanece poco énfasis en la especificidad de los Casos de Enseñanza aplicados como estrategia de formación e investigación para docentes en Brasil, destacando la falta de discusiones sobre este tema, principalmente en el ámbito académico.

Palabras clave: *casos de enseñanza; estrategia de formación e investigación; aprendizaje profesional docente; desarrollo profesional docente; formación docente*

Introdução

Desde 2009, a legislação brasileira prevê na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a organização da formação inicial e continuada dos docentes da rede pública de ensino nos diferentes níveis e modalidades, em regime de colaboração com os entes federados. Contudo, apesar das garantias em termos de normativas legais e alguns avanços ao longo dos últimos quinze anos, ainda não se estabeleceram mudanças significativas no país.

Muito embora, mesmo que a realidade possa estar distante quanto ao atendimento da legislação vigente para formação docente, torna-se prerrogativa necessária discutir e possivelmente, reinventar novas formas e metodologias de formação profissional para a aprendizagem da docência e desenvolvimento da profissão nos diferentes contextos educacionais do país.

Neste sentido, priorizar o protagonismo docente em ações que reduzam fragilidades e ampliam propósitos com que se vêm envolvidas as práticas docentes em projetos político-pedagógicos é prerrogativa importante na tentativa de se estabelecer uma educação de qualidade. Com este enfoque, a temática dos Casos de Ensino proposta neste estudo pretende contribuir para ampliação do debate teórico sobre a formação docente, através do conjunto de narrativas de pesquisadores brasileiros sobre a perspectiva do método – Caso de Ensino, enquanto estratégia formativa e investigativa.

Referencial teórico

O referencial teórico deste estudo encontra fundamentos nos pressupostos de Lee S. Shulman (2014), Lee S. Shulman e Judith H. Shulman (2016), Katherine K. Merseth (2018) e Maria da Graça Nicoletti Mizukami (2000, 2004 e 2006).

No Brasil, a temática dos Casos de Ensino proposta pelo pesquisador americano Lee S. Shulman no contexto da formação de professores e desenvolvimento profissional docente teve destaque na decada de 80 pela introdução teórico-metodológica em estudos sistêmicos no país e que ganharam difusão com as atividades de pesquisa da professora Maria da Graça N. Mizukami.

Para Mizukami (2004), o professor deve ter o conhecimento de diferentes formas de transformar o conteúdo considerando os propósitos de ensino, ou seja, encontrar diversas estratégias e maneiras de comunicar conhecimento aos seus alunos.

O movimento de encontrar a melhor estratégia de ensinar determinados conteúdos caracteriza o processo pelo qual os professores transformam conhecimento em prática de ensino, que se estabelece a partir de uma base de conhecimento profissional. Este conhecimento específico da prática docente é caracterizado por Lee S. Shulman através do Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (PCK), e representa “a compreensão de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula” (Shulman, 2014, p. 207).

Shulman (1987) apud Almeida et al. (2019) ressalta que o PCK consiste nos modos de formular e apresentar o conteúdo de maneira compreensível aos alunos, incluindo o uso de analogias,

ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações. Acrescenta que o PCK diz respeito à compreensão, por parte do docente, daquilo que facilita ou dificulta o aprendizado de um conteúdo em específico, além da possibilidade de considerar concepções errôneas dos alunos e suas implicações para a aprendizagem.

De acordo com Nono e Mizukami (2002), favorecer a construção do conhecimento pedagógico de conteúdo é uma das premissas que envolvem a originalidade do método Caso de Ensino e sua utilização enquanto estratégia formativa e investigativa. Além disso, possibilita aos docentes desenvolver e explicitar seu conhecimento profissional em torno de diferentes conteúdos e temáticas relacionadas a diversas áreas de conhecimento, promove a revisão de concepções sobre o ensino e a aprendizagem, e ainda, estabelece relações entre aspectos teóricos ligados ao ensino e a situações específicas do cotidiano da prática pedagógica.

Através da perspectiva dos Casos de Ensino, o cotidiano do professor no exercício da sua atividade profissional é matéria prima principal à construção do seu próprio conhecimento pedagógico de conteúdo. “Os casos de ensino trazem um pedaço da realidade para ser examinado, explorado e usado como prática por participantes e facilitadores” (Merseth, 2018, p. 14).

Assim, Casos de Ensino enquanto estratégia formativa e investigativa permite a materialização do conhecimento pedagógico de conteúdo, uma vez que por meio do método são oportunizadas aos docentes possibilidades de reflexionar criticamente sua práxis através dos diálogos construídos e vivenciados entre os agentes envolvidos no percurso do processo, conforme Merseth (2018) aponta

> as discussões de casos oferecem aos participantes um ambiente de investigação seguro para experimentar novas ideias e abordagens, sem a preocupação de que a aplicação de suas ideias não funcione, e a oportunidade de construir uma compreensão ao ouvir as interpretações e sugestões dos outros. (p. 13)

O exercício reflexivo proporcionado pelos Casos de Ensino aos docentes em relação a sua prática profissional talvez seja o aspecto mais relevante que define um caso, pois permite tomada de consciência do individuo no seu processo de aprendizagem, aprimoramento e desenvolvimento profissional. Portanto, Casos de Ensino podem ser considerados como um “instrumento pedagógico que pode ser usado para ajudar os professores na prática de processos de análise, resolução de problemas e tomadas de decisões, entre outros processos profissionais” (Mizukami, 2000, p. 153).

Metodologia

O presente estudo é um breve recorte de uma tese vinculada ao projeto macro “Desenvolvimento Profissional Docente na Escola Pública: Casos de ensino como estratégia formativa e investigativa”, coordenado pela pesquisadora Maria da Graça Nicoletti Mizukami no Programa de Pesquisa em Educação Básica (PROEDUCA) e promovido pela Secretaria de Educação (SEDUC-SP) e Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPESP) com o objetivo de subsidiar o aprimoramento e o desenvolvimento de políticas públicas e de abordagens pedagógicas inovadoras à melhoria do aprendizado e redução das desigualdades educacionais.

Trata-se de um estudo exploratório de natureza qualitativa. Os referenciais das pesquisas acadêmicas brasileiras foram levantados em plataformas de busca digital durante os últimos cinco anos. A pesquisa traçou o mesmo critério de seleção na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, utilizando a palavra-chave central “casos de ensino” combinada com “estratégia formativa”, “formação docente”, “formação de professores”, “aprendizagem da docência”, “aprendizagem docente”, “desenvolvimento profissional da docência”, “desenvolvimento profissional docente”, “ensino fundamental”, “ensino fundamental II” e “ensino fundamental e anos finais”.

Resultados e discussão

O resultado do quantitativo total da busca proveniente das dez combinações entre as palavras-chave foi expressivo, porém a seleção das investigações delimitou-se na apresentação do termo “casos de ensino” ou “caso de ensino” como uma das palavras-chave na descrição das dissertações e teses. A pesquisa mostrou que cinco estudos foram identificados com a temática dos casos de ensino enquanto estratégia formativa e investigativa, sendo quatro investigações de Mestrado e uma investigação de Doutoramento.

A seguir, as pesquisas de Mestrado de Gouveia (2020), Passos (2020), Santos (2020), e Oliveira (2021) são apresentadas no Quadro 1, 2, 3 e 4, respectivamente, quanto ao objetivo, metodologia e contribuições. A pesquisa de Doutoramento de Fabri (2021) é apresentada no Quadro 5.

Quadro 1

Informações da pesquisa de Gouveia (2020)

“Casos de Ensino com professores iniciantes: Caminhos de imersão na docência e desenvolvimento profissional”	
Objetivo	Compreender os casos de ensino enquanto caminhos de reflexão sobre a prática que podem contribuir para a imersão na docência e o desenvolvimento profissional de professores iniciantes.
Metodologia	Foram selecionados quatro professores iniciantes e em atuação da rede municipal de ensino da cidade de Caruaru no Estado de Pernabuco, que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, caracterizados por meio de questionário e uma entrevista semiestruturada com a secretária executiva do mesmo município. Os Grupos de Discussão foram aplicados enquanto procedimentos de obtenção de dados que possibilitaram a análise do contexto dos entrevistados, assim como suas visões de mundo ou representações coletivas. O autor defende que os casos de ensino sob a perspectiva de tematização da prática e aprendizagem da docência, a utilização de Grupos de Discussão como procedimento de pesquisa se revelou em uma experiência transformadora e possibilitou compreender as estruturas que envolvem um modelo de comunicação de determinado grupo, assim como aspectos sociais envolvidos. Cinco casos de ensino foram conduzidos ao longo dos quatro encontros, sendo quatro deles extraídos da literatura que discute a estratégia, e um produzido no estudo e organizados em categoria, intituladas: a) Elementos da aprendizagem da docência que fomentam o desenvolvimento profissional de professores iniciantes revelados a partir dos casos de ensino: desafios da prática, compromisso social e sensibilidade, b)

	Contribuições dos casos de ensino para imersão na docência de professores iniciantes: reflexividade, coletividade e significação.
Contribuições	- Importância dos casos de ensino ao desenvolvimento profissional de professores/as iniciantes. Os desafios da prática elucidados a partir de suas experiências se revelaram como elementos de aprendizagem da docência que os impulsionaram a continuar na carreira, potencializando suas identidades profissionais a partir do compromisso social com os pares, com os estudantes e com a comunidade de maneira ética e sensível. - A experiência com os casos se configurou como caminho de imersão na docência, pautado na coletividade e na emancipação e não fugiu da realidade complexa em que os professores estão inseridos, mas propiciou um mergulho na profissão, permitindo, de maneira autônoma e criativa, experimentar a liberdade de ser e fazer na sala de aula.

Fonte: A autora (2024), com dados da dissertação de Gouveia (2020).

Assim, para Gouveia (2020) os Casos de Ensino são vistos como caminhos de reflexão sobre a prática e que podem contribuir para a imersão na docência e para o desenvolvimento profissional de docentes iniciantes. A seguir, a dissertação de Passos (2020) é apresentada no Quadro 2.

Quadro 2

Informações da pesquisa de Passos (2020)

"Casos de Ensino: Usos e possibilidades na formação de professores iniciantes"	
Objetivo	Investigar as contribuições dos casos de ensino como estratégia de formação de professores iniciantes a partir da análise da literatura.
Metodologia	O caminho metodológico inicia com as discussões teóricas sobre formação docente, e posteriormente aos encontros presenciais do curso de extensão — Didática e formação docente: Diálogos Pedagógicos. O público atingido eram gestoras e supervisoras das escolas e creches municipais de Lavras no Estado de Minas Gerais. Foram realizados três encontros com o intuito de proporcionados estudos e diálogos, almejando análise, reflexão e investigação sobre os processos pedagógicos e qualificação de suas práticas no ambiente escolar. Porém a pandemia do Covid-19, realinhada a metodologia da pesquisa na perspectiva da pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. Realizou levantamento das pesquisas sobre os casos de ensino com professores iniciantes, e como produto final, um banco de casos de ensino com diversas temáticas para serem utilizados na formação de professores iniciantes.
Contribuições	- Os casos de ensino possuem um grande potencial formativo para os professores. Os conhecimentos adquiridos na formação inicial, não são suficientes para enfrentarem os desafios existentes no contexto escolar. A construção de um saber profissional é processo contínuo, que vai além da formação inicial percorrendo por toda a carreira. - Casos de ensino como estratégia para o desenvolvimento profissional do docente, pois permite que o professor reflita e revisite suas práticas através de situações reais. Através da elaboração dos próprios casos de ensino, puderam revisitar suas práticas para melhorarem a qualidade do ensino que oferecem. - Desenvolve e apresenta dez casos de ensino com referencias de situações do cotidiano escolar. Esta disponibilização partiu das dificuldades de encontrá-los, principalmente na literatura brasileira, para serem usados na formação das professoras.

Fonte: A autora (2024), com dados da dissertação de Passos (2020).

Para Santos (2020) os Casos de Ensino são relatos de acontecimentos ocorridos no ambiente escolar ou que estejam diretamente associados a eles, permitindo que o docente faça uma reflexão sobre suas práticas, caracterizando-os como instrumento que contribui ao desenvolvimento profissional de professores, pois pode analisar, discutir, interpretar e refletir suas ações. A seguir, a dissertação de Santos (2020) é apresentada no Quadro 3.

Quadro 3

Informações da pesquisa de Santos (2020)

"Das estantes da instituição de educação infantil à formação docente: A documentação pedagógica transformada em casos de ensino"	
Objetivo	Compreender repercussões da utilização de casos de ensino, a partir da perspectiva de profissionais formadores em diferentes percursos formativos.
Metodologia	Os casos de ensino foram construídos a partir de documentações pedagógicas para formação docente, através da seleção de alguns livros da vida de um Centro de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau no Estado de Santa Catarina e das narrativas escritas por professoras que atuam com crianças em idade de creche (0 – 2 anos e 11 meses). Os casos de ensino construídos foram utilizados por diferentes profissionais formadores em percursos formativos como: no curso de licenciatura de Pedagogia de uma universidade catarinense; em um curso de formação continuada de uma rede pública de ensino; em uma atividade de formação continuada no interior de um Centro de Educação Infantil de uma rede pública de ensino e em um processo de autoformação de uma professora. Participaram três formadoras e uma professora de Educação Infantil, na aplicação de três casos de ensino em quatro momentos distintos de formação, na qual foram entrevistadas por quatro vezes ao final de cada uma delas. O estudo foi organizado em categorias analíticas: a) abordagem da formação docente com casos de ensino, b) o caso de ensino como estratégia de formação docente, c) desenvolvimento profissional docente com casos de ensino.
Contribuições	- A inserção da metodologia de casos de ensino, contribui com o campo de pesquisa da formação de professores, e da Educação Infantil, pensando a documentação pedagógica para além de processos de autoformação e ampliando-a em sua potência para formação docente em outros contextos, como a universidade e redes de ensino. Utilização dos casos de ensino possibilita distintas abordagens para formação de professores (caso de ensino na formação inicial, na formação continuada, da autoformação). - Mobilizam o envolvimento do grupo de formação para elaboração de conhecimentos, com isso reforça que o caso de ensino é uma metodologia que pode associar o objetivo do formador com os interesses dos professores em formação. - Os casos de ensino, construídos da documentação pedagógica, podem ser importantes no processo de formação de professores na medida em que exemplificam práticas concretas, realizadas no cotidiano, colaborando para o estabelecimento de diferentes tipos de relação teoria-prática com os docentes acerca de conteúdos relacionados à Educação Infantil. Os casos de ensino, quando empregados na formação, mobilizam os docentes a criarem suas práticas educativas, considerando a realidade dos seus contextos. - A transformação das narrativas de documentações pedagógicas em casos de ensino inspirou os professores que estão em formação. A documentação pedagógica, apresentada em casos de ensino, demonstrou-se importante, valiosa e disponível para ser transformada em textos para leitura em percursos formativos.

Fonte: A autora (2024), com dados da dissertação de Santos (2020).

Para Santos (2020), Casos de Ensino podem ser construídos a partir de documentações pedagógicas da Educação Infantil, para formação docente, a partir da perspectiva de profissionais formadores em diferentes percursos formativos. A seguir, a dissertação de Oliveira (2021) é apresentada no Quadro 4.

Quadro 4

Informações da pesquisa de Oliveira (2021)

"Casos de Ensino: Uma abordagem pedagógica para a formação de professores no ensino com mediação tecnológica no Amazonas"	
Objetivo	Descrever os desafios enfrentados pelos professores sob a perspectiva pedagógica do método do caso, usando como material os casos de ensino na formação docente.
Metodologia	O caminho descrito para os casos de ensino como produto educacional foi: (i) Pesquisa bibliográfica sobre Casos de Ensino e Método do Caso, incluindo histórico e técnicas; (ii) Pesquisa bibliográfica sobre Percursos Metodológicos para desenvolvimento de narrativas fictícias ou não; (iii) Pesquisa bibliográfica sobre a Entrevista Aprofundada; (iv) Passo a passo para elaboração dos Casos; (v) Adaptação da estrutura de Casos de Ensino problema em *Shorts Cases.* (vi) Construção das Notas de Caso de Ensino; (vii) Validação e aplicação do conhecimento sobre Casos de Ensino em encontros pedagógicos; (viii) Casos de Ensino como Produto Educacional. Três professores e dois alunos da rede pública do Estado do Amazonas, entrevistados individualmente e em grupo, através da roda de conversa. Conforme a autora destaca as narrativas apresentaram situações exitosas e conflituosas e foram organizados em cinco textos pré-estruturados, indicada para casos de ensino e elaborados a partir das experiências da escola (aluno e professor). A aplicação dos casos de ensino ocorreu em outro grupo composto por três pedagogas e dois professores.
Contribuições	- São potencialidades na formação de professores, se levarmos em consideração que suas características constroem o respeito por distintas ideias, indagações e interpretações, possibilitando a capacidade de ouvir, que é tão importante quanto falar, proporcionando dessa forma, a prática de habilidades de análise e tomada de decisão. - Colaboram para uma formação docente mais interpessoal, aproximando as experiências como elo de compartilhamento para formação continuada, porém sua condução deve estar atenta às narrativas e para as responsabilidades de apresentação de acordo com a proposta pedagógica.

Fonte: A autora (2024), com dados da dissertação de Fabri (2021).

Assim, para Oliveira (2021) os Casos de Ensino são apresentados como uma perspectiva de vida escolar, comunitária e cultural dos estudantes, e dos profissionais docente e não docentes. A seguir, a tese de Oliveira (2021) é apresentada no Quadro 5.

Quadro 5

Informações da pesquisa de Fabri (2021)

"Casos de Ensino: Dilemas, reflexões e conhecimentos de professores de Educação Física"	
Objetivo	Investigar como os casos de ensino podem ser utilizados como ferramenta para o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física.
Metodologia	Estruturada em duas etapas. Na primeira etapa foi realizada coleta de dados com aplicação de um questionário online para dez professores de Educação Física do estado de São Paulo, através de perguntas sobre suas práticas pedagógicas, formação e experiências com casos de ensino. Na segunda etapa, foram selecionados quatro casos de ensino que foram utilizados como base para a realização de grupos focais, que discutiram e analisaram os casos, compartilhando suas experiências e aprendizados, identificando quais as contribuições que os casos de ensino podem oferecer para o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física, bem como as dificuldades e desafios que podem surgir ao se utilizar essa metodologia.
Contribuições	- Possibilitou a reflexão sobre práticas pedagógicas, permitindo a identificação de problemas e o desenvolvimento de estratégias de solução, assim como o compartilhamento de experiências entre os professores. Além disso, a utilização de casos de ensino estimulou o desenvolvimento da capacidade de análise crítica, aperfeiçoando a habilidade dos professores em identificar e solucionar problemas, bem como de planejar e avaliar suas práticas. - Compartilhamento de experiências e saberes entre os professores; a melhoria da qualidade do ensino; e a valorização do trabalho docente. - Ademais, foram apontados alguns desafios e limitações da utilização de casos de ensino, como a necessidade de um acompanhamento constante e aprofundado dos professores participantes, a adaptação dos casos para diferentes contextos e realidades, e a necessidade de uma maior articulação entre as teorias e práticas pedagógicas.

Fonte: A autora (2024), com dados da tese de Fabri (2021).

Assim, para Fabri (2021) os Casos de Ensino são vistos como uma ação de reflexão à docência de professores de Educação Física, possibilitando discussão de temáticas não apenas relacionadas às questões de início da carreira profissional, mas também relacionadas a gênero, preconceito e exclusão. Destaca a importância da utilização de Casos de Ensino como ferramenta para a formação e desenvolvimento profissional de professores de Educação Física, ressaltando a necessidade de uma formação continuada que valorize a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e o compartilhamento de experiências e saberes entre os docentes.

Considerações

O estudo evidencia as seguintes considerações:

i) Apesar da amplitude de pesquisas sobre formação docente, a temática dos Casos de Ensino enquanto estratégia formativa e investigativa ainda é pouco explorada nas pesquisas de mestrado e doutorado na área da Educação no Brasil;

ii) Há uma baixa expressividade do quantitativo de investigações sobre os Casos de Ensino. Apenas quatro dissertações e uma tese foram voltadas à temática dos Casos de Ensino, como estratégia formativa e investigativa.

iii) As dissertações de Gouveia (2020), Passos (2020), Santos (2020) e Oliveira (2021) e a tese de Fabri (2021) destacam-se como referenciais na temática dos Casos de Ensino na formação docente na pesquisa realizada nas plataformas de busca digital, além de se ser uma importante ferramenta metodológica para o desenvolvimento profissional docente em estudos sistemicos no país.

iv) O percentual pouco expressivo de investigações com baixa ênfase sobre a especificidade dos Casos de Ensino aplicados como estratégia formativa e investigativa para docentes no Brasil evidencia a carência de discussões sobre esta temática, principalmente, no ambiente acadêmico. Nota-se a necessidade urgente de estudos sistêmicos, indispensáveis na construção do referencial sobre Casos de Ensino na perspectiva docente e contribuições ao seu processo de desenvolvimento profissional docente.

Referências bibliográficas

Almeida, Patrícia C. A., Davis, Claudia L. F., Calil, Ana Maria G. C., & Vilalva, Adriana M. (2019). Categorias teóricas de Shulman: Revisão integrativa no campo da formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, *49*(174), 130-150. https://doi.org/10.1590/198053146654

Fabri, Eliane J. (2021). *Casos de ensino: Dilemas, reflexões e conhecimento de professores de Educação Física* [Tese de doutoramento, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório aberto da Universidade Federal de São Carlos. https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14754?show=full

Gouveia, Ray-lla W. S. F. (2020). *Casos de ensino com professores iniciantes: Caminhos de imersão na docência e desenvolvimento profissional.* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco]. Repositório aberto da Universidade Federal de Pernambuco. https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40005

Merseth, Katherine K. (2018). *Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro: 22 dilemas vividos por diretores, coordenadores e professores em escolas de todo o Brasil.* Moderna; Fundação Santilhana. https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A82633856F601633BBC60D73EB7

Mizukami, Maria da Graça N. (2000). Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In Anete Abramowicz & Roseli Rodrigues de Mello (Eds.), *Educação: Pesquisas e práticas* (1.ª ed., pp. 139-161). Papirus.

Mizukami, Maria da Graça N. (2004). Aprendizagem da docência: Algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista Educação*, *29*(2), 33-50. https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3838

Mizukami, Maria da Graça N. (2006). *Escola e aprendizagem da docência: Processos de investigação e formação.* EDUFSCAR.

Nono, Maévi, & Mizukami, Maria da Graça N. (2002). Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *83*(203-04-05), 72-83. https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.83i203-04-05.906

Oliveira, Carolina S. (2021). *Casos de ensino: Uma abordagem pedagógica para a formação de professores no ensino com mediação tecnológica no Amazonas.* [Dissertação de mestrado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas]. Repositório do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/781

Passos, Lívia A. (2020). *Casos de ensino: Usos e possibilidades na formação de professores iniciantes.* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Lavras]. Repositório da Universidade Federal de Lavras. http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/46084

Santos, Magali K. (2020). *Das estantes da instituição de educação infantil à formação docente: A documentação pedagógica transformada em casos de ensino.* [Dissertação de mestrado, Universidade Regional de Blumenau]. Repositório da Universidade Regional de Blumenau. https://bu.furb.br/docs/DS/2020/367556_1_1.pdf

Shulman, Lee S. (2014). Conhecimento e ensino: Fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*, *4*(2), 196-229. https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293

Shulman, Lee S., & Shulman, Judith H. (2016). Como e o que os professores aprendem: Uma perspectiva em transformação. *Cadernos Cenpec*, *6*(1), 120-142. https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353

Necessidades formativas de uma comunidade de aprendizagem
Necesidades formativas de una comunidad de aprendizaje

Regina Ferreira da Costa
Universidade Presbiteriana Mackenzie - SP e SEDUCAM – Brasil
Email: reurreu@yahoo.com.br

Maria de Fátima Ramos de Andrade
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo – Brasil
Email: maria.andrade@mackenzie.br

Maria da Graça Nicoletti Mizukami
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo – Brasil
Email: maria.mizuk@mackenzie.br

Resumo[17]

Comunidades de aprendizagem são motivadas e iniciadas por diferentes modos de compreensão, implicando significados distintos de entendimento, ou seja, maneiras diferentes do professor ser e/ou estar na profissão docente, assim como no seu processo de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional (ADP). Dessa forma, conhecer suas perspectivas pessoais e profissionais é prerrogativa anterior para induzir a constituição desses espaços, além da relevância quanto à valorização das práticas, do protagonismo, do aprimoramento do processo de ADP e da construção de uma Educação critica e dialógica que encontra fundamento nos referenciais de Shulman, Merseth, Mizukami, Cochran-Smith e Lytle apud Crecci e Fiorentini. Neste intuito, o presente estudo procura apresentar um breve recorte de tese que está inserida no projeto macro "Desenvolvimento profissional docente na escola pública: casos de ensino como estratégia formativa e investigativa", sob coordenação da Dra. Mizukami e iniciativa do Programa de Pesquisa em Educação Básica da Secretaria de Educação de São Paulo em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo. O contexto analítico são doze professoras da Educação Básica na rede pública estadual, localizada na capital paulista. O estudo traçou a composição do perfil sócio-econômico-étnico-cultural através de um questionário de múltipla escolha e a composição das necessidades formativas das professoras por meio da elaboração dos seus memorias, orientados nos encontros formativos entre o período de novembro a dezembro de 2023. Os dados foram organizados inicialmente através de uma descrição geral com suas principais narrativas sobre a trajetória escolar-pessoal, e posteriormente com a categorização das narrativas sobre a trajetória profissional-pessoal, quanto aos desafios, dificuldades, limites e possibilidades da profissão docente vivenciados na prática profissional. Os processos de definição à carreira docente das professoras que

[17] Trabalho desenvolvido com apoio financeiro da CAPES-MEC, Brasil.

integram o quadro profissional da escola foram diversos e complexos diante do universo sensível e delicado das trajetórias pessoais enfrentadas, porém expressam de modo coletivo o interesse e entusiasmo pela profissão docente, assim como na sua permanência. Mostram-se de forma positiva, satisfeitas e reconhecidas quanto ao seu trabalho na escola, apesar dos entraves relatados sobre a profissão docente.

Palavras-chave: *comunidade de aprendizagem; aprendizagem da docência; desenvolvimento profissional docente; estratégia formativa e investigativa; caso de ensino*

Resumen

Las comunidades de aprendizaje están motivadas e iniciadas por diferentes modos de comprensión, lo que implica diferentes significados de comprensión, es decir, diferentes formas para que los docentes sean y/o estén en la profesión docente, así como la Aprendizaje y Desarrollo Profesional (ADP). De esta manera, conocer sus perspectivas personales y profesionales es una prerrogativa previa para inducir la constitución de estos espacios, además de la relevancia en cuanto a la valorización de las prácticas, el protagonismo, el mejoramiento de ADP y la construcción de una Educación crítica y dialógica. Por eso se basa en referencias de Shulman, Merseth, Mizukami, Cochran-Smith y Lytle. Para ello, el presente estudio busca presentar un breve extracto de la tesis que forma parte del macroproyecto "Desarrollo profesional docente en escuelas públicas: casos de enseñanza como estrategia formativa e investigativa", bajo la coordinación del Mizukami e iniciativa del Programa de Investigación en Educación Básica del Departamento de Educación en colaboración con la Fundación de Apoyo a la Investigación de São Paulo. El contexto analítico son doce docentes de Educación Básica de la red pública estatal ubicada en la capital paulista. El estudio rastreó la composición del perfil socioeconómico-étnico-cultural a través de un cuestionario de opción múltiple y la composición de las necesidades de formación de los docentes a través de la elaboración de sus memorandos, guiados en reuniones de capacitación entre el período de noviembre a diciembre de 2023. Los datos se organizaron inicialmente a través de una descripción general con sus principales narrativas sobre la trayectoria escolar-personal, y posteriormente con la categorización de las narrativas sobre la trayectoria profesional-personal, respecto de los desafíos, dificultades, límites y posibilidades vividas en la profesión. Los procesos de definición de la carrera de los docentes que integran el cuadro profesional de la escuela fueron diversos y complejos dado el sensible y delicado universo de trayectorias personales afrontadas, pero en conjunto expresan el interés y el entusiasmo por la profesión docente, así como como en su permanencia. Se muestran positivos, satisfechos y reconocidos por su trabajo en la escuela, a pesar de los obstáculos reportados sobre la profesión docente.

Palabras-clave: *comunidad de aprendizaje; aprendizaje profesional docente; desarrollo profesional docente; estrategia de formación e investigación; caso de enseñanza*

Introdução

Constituir uma comunidade de aprendizagem no lugar de uma escola perpassa por inúmeras transformações estruturantes da sociedade. Dentre os inúmeros aspectos intrinsecos ao ambiente escolar poderia ser citado: a diminuição da violência escolar, a melhor estruturação do ambiente físico, a resolução da problematização da desafagem escolar, a atuação participativa da gestão, a valorização docente, entre outros elementos. Porém, sob o ponto de vista da carreira docente, repensar a perspectiva profissional significa buscar a melhoria das práticas, interações e aprendizagens, apoiando o desenvolvimento profissional-pessoal individual e coletivo.

Dessa forma, torna-se fundamental conhecer e discutir a perspectiva profissional-pessoal dos docentes que atuam na Educação como prerrogativa anterior para induzir a constituição desses espaços de aprendizagem profissional, além de reforçar a relevância quanto à valorização da profissão docente, do protagonismo e do aprimoramento profissional.

Priorizar ações que reduzam fragilidades e ampliam propósitos com que se vêm envolvidas os docentes e as suas práticas em projetos político-pedagógicos é prerrogativa importante na tentativa de se estabelecer uma Educação crítica e dialógica fundamentada na qualidade. Com este enfoque, a temática das comunidades de aprendizagem proposta neste estudo pretende contribuir para ampliação do debate teórico-prático sobre os caminhos que levam a construção da aprendizagem e desenvolvimento profissional docente, através da análise de um conjunto de narrativas de docentes sobre a perspectiva das necessidades formativas.

A compreensão das necessidades formativas pode ser representativa de valores percebidos em determinado tempo e contexto escolar na qual o docente é submetido durante sua trajetória profissional-pessoal. Portanto, dependem da expressão por meio de inúmeros condicionantes envolvendo angústias, aflições, desejos, necessidades, carências, preocupações e problemas percebidos, sentidos e expressos durante o processo de construção das suas vivências, porém também podem configurar enquanto elemento promotor ao embasamento de projetos político-pedagógicos que estejam relacionados com novas formas e metodologias de formação profissional à aprendizagem e desenvolvimento profissional mais significativo nos diferentes contextos educacionais.

Referencial teórico

No contexto do protagonismo docente em que este estudo se alicerça, a construção do referencial teórico encontra fundamentos nos pressupostos teóricos dos pesquisadores Lee S. Shulman (2014), Lee S. Shulman e Judith H. Shulman (2016), Katherine K. Merseth (2018) e Maria da Graça N. Mizukami (2000, 2004 e 2006). Entretanto, inserido neste contexto o referencial teórico apresenta a perspectiva da comunidade de aprendizagem sob o ponto de vista de Cochran-Smith e Lytle apud Crecci e Fiorentini.

Cochran-Smith e Lytle (2002) apud Crecci e Fiorentini (2018) ressalta que no campo da educação, a ideia de comunidade de aprendizagem tem sido utilizada de formas diversas, entretanto o termo prioriza pessoas envolvidas em trabalho(s)/atividade(s) ligadas por um propósito comum. Retratam as comunidades de aprendizagem como “configurações intelectuais, sociais e organizacionais que

apoiam o crescimento profissional contínuo dos professores, possibilitando oportunidades para os docentes pensarem, conversarem, lerem e escreverem sobre seu trabalho diário, incluindo os seus contextos sociais, culturais e políticos de forma planejada e intencional" (Cochran-Smith e Lytle, 2002 apud Crecci e Fiorentini, 2018, p. 5).

É certo que ao reflexionarmos sobre uma comunidade de aprendizagem são inúmeros os pontos de vista em que é possível estabelecer diretrizes à sua definição. Entretanto, o que torna mais prudente é incorrer em um aspecto simples, porém não menos complexo. Conforme preconizam Cochran-Smith e Lytle (2002) apud Crecci e Fiorentini (2018) de que comunidades de aprendizagem são motivadas e iniciadas por diferentes modos de compreensão, implicando significados distintos de entendimento, ou seja, com uma comunidade de aprendizagem pode ser maneiras diferentes de um professor ser e/ou estar na profissão docente, assim como no seu processo de aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional.

Para Cochran-Smith e Lytle (1999, 2002) apud Crecci e Fiorentini (2018) a comunidade de aprendizagem proporciona uma aprendizagem de conhecimentos que ocorre em relação à sua prática, expressa por três pontos de vista:

I) Aprendizagem de conhecimentos para prática de ensinar e aprender: Quando o conhecimento é construído por especialistas e ensinado aos professores e estes são aplicados para sua prática.

II) Aprendizagem de conhecimentos na prática de ensinar e aprender: Quando o conhecimento é construído pelo professor e ensinado pelo mesmo na sua prática. A reflexão da própria prática - reflexão na ação.

III) Aprendizagem de conhecimentos da prática de ensinar e aprender: Quando o conhecimento teórico e prático não apresenta uma separação.

Assim, este estudo ao propor uma investigação sobre a construção de necesidades formativas de docentes durante a trajetória profissional-pessoal é admissível que assuma a perspectiva da comunidade de aprendizagem na prática de ensinar e aprender, ou seja, a reflexão na própria prática profissional - reflexão na ação.

Nessa perspectiva o ensinar é compreendido como um processo de

> agir e pensar sabiamente na imediatez da vida em sala de aula: tomar decisões em fração de segundos, escolher entre maneiras alternativas de transmitir conteúdo, interagir apropriadamente com estudantes, e selecionar e focar dimensões específicas dos problemas da sala. Para fazer isto, professores excepcionais se baseiam na experiência da prática ou, mais precisamente, nas suas experiências e ações prévias, bem como em suas reflexões sobre tais experiências. (Cochran-Smith & Lytle, 1999, p. 262 apud Crecci & Fiorentini, 2018, p. 9)

Metodologia

Os participantes da pesquisa integram doze docentes atuantes na Educação Básica da rede pública de ensino paulista, localizados na capital do Estado de São Paulo e que fazem parte do projeto macro intitulado “Desenvolvimento Profissional Docente na Escola Pública: Casos de ensino como estratégia formativa e investigativa”, coordenado pela pesquisadora Maria da Graça Nicoletti Mizukami. O projeto macro está instituído no Estado de São Paulo por meio do Programa de Pesquisa em Educação Básica (PROEDUCA), sendo promovido pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC-SP), assim como da Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPESP), com o objetivo de subsidiar o aprimoramento e o desenvolvimento de políticas públicas e de abordagens pedagógicas inovadoras à melhoria do aprendizado e redução das desigualdades educacionais. Inserido neste contexto, o presente estudo é um breve recorte de uma pesquisa de tese vinculada ao projeto macro, e que, portanto, os docentes investigados também se qualificam como sujeitos deste estudo.

Trata-se de um estudo exploratório de natureza qualitativa, onde as narrativas docentes foram inicialmente analisadas através dos memoriais individuais como recurso metodológico e posteriormente, associadas em categorias analíticas. De acordo com o processo de análise houve o estabelecimento de aproximações das narrativas individuais entre o grupo docente de forma coletiva, assim foram estabelecidas as necessidades formativas do grupo investigado. O processo de construção do memorial pelos docentes teve a orientação de um roteiro de elaboração concomitante, ao auxílio de duas formadoras durante a realização de encontros formativos que ocorreram de forma presencial remota entre o período de agosto de 2023 a novembro de 2023.

Além da composição das narrativas individuais reveladas pelos memoriais, houve a aplicação de um questionário de múltipla escolha, para caracterização de um perfil sócio-econômico-étnico-cultural dos partícipes, com o intuito de fornecer possíveis subsídios ao entendimento da composição das necessidades formativas manifestada nos memorias sob o ponto de vista da validação de quatro categorias analíticas estabelecidas em: *desafios, dificuldades, limites e possibilidades* da profissão ao longo de uma trajetória profissional-pessoal.

Resultados e discussão

A narrativa do grupo docente delimitou-se na categorização e análise da trajetória profissional-pessoal individual de cada participante quanto aos *desafios profissionais*, *dificuldades* e *limites da profissão* e *possibilidades da carreira docente* vivenciados no exercício da prática. Entretanto, sob a perspectiva da construção de uma comunidade de aprendizagem as narrativas individuais foram expressas de forma semelhante dentro de algumas categorias analíticas e, portanto organizadas na construção de um panorama com as necessidades formativas do grupo investigado.

A seguir, a análise dos memoriais do grupo docente da capital paulista é apresentada nas quatro categorias analíticas das necessidades formativas estruturadas no Quadro 1 quanto aos *desafios profissionais*, *dificuldades* e *limites da profissão* e *possibilidades da carreira docente* durante a trajetória profissional-pessoal.

Quadro 1

Necessidades formativas do grupo escolar quanto aos desafios, dificuldades, limites e possibilidades da profissão docente

Desafios	Atualização profissional constante; Desenvolvimento de novas competências e habilidades profissionais; Desenvolvimento de uma cultura escolar favorável a todas as disciplinas.
Dificuldades	Ausência e/ou inadequação de estrutura institucional e organizacional; Falta de apoio didático, pedagógico e emocional aos profissionais iniciantes; Baixa remuneração da carreira docente; Defasagem de programas educacionais voltados à formação docente (Educação especial); Defasagem de programas educacionais voltados à formação do gestor; Defasagem escolar; Carência de programas educacionais voltados à capacitação docente (disciplinas e conteúdos específicos); Falta da garantia de tempos de escuta e troca pedagógicas entre os docentes; Falta da garantia de tempos de formação inseridos no horário do trabalho; Falta de empatia aos docentes da Educação especial; Falta de recursos e políticas públicas para equipe multidisciplinar; Falta de redes de apoio da comunidade gestora e familiar; Enfrentamento do adoecimento mental relacionado às condições de trabalho.
Limites	Aplicação dos conceitos teóricos da formação profissional no exercício da prática cotidiana; Adequação de normativas profissionais significativas com a vivência escolar; Transição de concepções de aprendizagem.
Possibilidades	Exercício de uma prática profissional investigativa, colaborativa e reflexiva; Valorização profissional sob o ponto da promoção de atributos sociais (aos estudantes); Aprendizagem profissional centrada na práxis (individual e coletiva).

Fonte: A autora com dados da pesquisa (2024).

Com a análise dos memorias do grupo docente da capital paulista, vinte e duas necessidades formativas foram identificadas e categorizadas quanto aos *desafios, dificuldades, limites* e *possibilidades* da carreira docente. O Quadro 1 apresenta as necessidades formativas, onde se nota um equilíbrio na quantidade de itens para *desafios, limites* e *possibilidades*, entretanto, há um significativo aumento de itens para *dificuldades* da profissão, aproximadamente 433%, comparativamente as demais categorias.

A acentuada discrepância em relação às dificuldades da carreira em relação aos itens desafios, limites e possibilidades da profissão, destacada neste estudo, pode se relacionar com a visão critica

dos docentes quanto à trajetória profissional-pessoal vivenciada. De acordo com o perfil sócio-econômico-étnico-cultural traçado, o estudo destacou que a maioria do grupo revela tempo de experiência profissional, entre 21 a 25 anos (42%), quase todas possuem pós-graduação *lato sensu*, com especialização (83,5%) e apresentam preferência de leitura por artigos científicos (58,5%). Assim, de certa forma, é possível inferir que a configuração do grupo docente, formada por profissionais experientes, com nivel de escolarização diferenciado e que demosntram interesse pela literatura acadêmica, pode corroborar para elucidar as dificuldades da profissão.

Os resultados evidenciam que de modo geral, os processos de definição à carreira docente das profissionais que integram o quadro de funcionários da escola localizada na capital paulista, foram diversos e complexos diante do universo sensível e delicado das trajetórias pessoais enfrentadas, porém expressam de modo coletivo o interesse e entusiasmo pela profissão docente, assim como manifestam a vontade de permanência na carreira e atualização profissional. Mostram-se de forma positiva, satisfeitas e reconhecidas quanto ao seu trabalho no ambiente escolar apesar dos entraves relatados sobre a profissão docente.

Considerações

O estudo evidencia as seguintes considerações:

i) Através das narrativas docentes, vinte e duas necessidades formativas de um grupo composto por doze professoras que atuam na Educação Básica da rede pública de ensino paulista localizada na capital do Estado de São Paulo foram estabelecidas;

ii) As quatro categorias analíticas das necessidades formativas docentes: *desafios profissionais*, *dificuldades* e *limites da profissão* e *possibilidades da carreira docente* expressam a trajétoria profissional-pessoal vivenciados no exercício da prática profissional;

iii) A atualização profissional constante, o desenvolvimento de novas competências e habilidades profissionais e o desenvolvimento de uma cultura escolar favorável a todas as disciplinas são os itens relacionados como desafios profissionais;

iv) As dificuldades da profissão foram expressas através dos itens: ausência e/ou inadequação de estrutura institucional e organizacional; falta de apoio didático, pedagógico e emocional aos profissionais iniciantes; baixa remuneração da carreira docente; defasagem de programas educacionais voltados à formação docente (Educação especial); defasagem de programas educacionais voltados à formação do gestor; defasagem escolar; carência de programas educacionais voltados à capacitação docente (disciplinas e conteúdos específicos); falta da garantia de tempos de escuta e troca pedagógicas entre os docentes; falta da garantia de tempos de formação inseridos no horário do trabalho; falta de empatia aos docentes da educação especial; falta de recursos e políticas públicas para equipe multidisciplinar; falta de redes de apoio da comunidade gestora e familiar e o enfrentamento do adoecimento mental relacionado às condições de trabalho;

v) A aplicação dos conceitos teóricos da formação profissional no exercício da prática cotidiana; a adequação de normativas profissionais significativas com a vivência escolar e a transição de concepções de aprendizagem são os itens relacionados como limites da profissão;

vi) O exercício de uma prática profissional investigativa, colaborativa e reflexiva; a valorização profissional sob o ponto da promoção de atributos sociais (aos estudantes) e a aprendizagem profissional centrada na práxis (individual e coletiva) são os itens relacionados como possibilidades profissionais.

Referências bibliográficas

Crecci, Vanessa Moreira, & Fiorentini, Dário (2018). Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. *Educação em Revista, 34*, e172761. https://doi.org/10.1590/0102-4698172761

Merseth, Katherine K. (2018). *Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro: 22 dilemas vividos por diretores, coordenadores e professores em escolas de todo o Brasil.* Moderna; Fundação Santilhana. https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A82633856F601633BBC60D73EB7

Mizukami, Maria da Graça N. (2000). Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In Anete Abramowicz & Roseli Rodrigues de Mello (Eds.), *Educação: Pesquisas e práticas* (1.ª ed., pp. 139-161). Papirus.

Mizukami, Maria da Graça N. (2004). Aprendizagem da docência: Algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista Educação*, *29*(2), 33-50. https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3838

Mizukami, Maria da Graça N. (2006). *Escola e aprendizagem da docência: Processos de investigação e formação.* EDUFSCAR.

Shulman, Lee S. (2014). Conhecimento e ensino: Fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*, *4*(2), 196-229. https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293

Shulman, Lee S., & Shulman, Judith H. (2016). Como e o que os professores aprendem: Uma perspectiva em transformação. *Cadernos Cenpec*, *6*(1), 120-142. https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353

Liderazgo distribuido en dos centros de secundaria de especial complejidad en España

Sandra Fernández-Núñez
Universidad de Sevilla

Julián López-Yáñez
Universidad de Sevilla

Marita Sánchez-Moreno
Universidad de Sevilla

Resumo

La intención de esta comunicación es mostrar dos ejemplos de liderazgo escolar de éxito a través de dos casos de estudio de dos escuelas de secundaria en España. Ambos centros cuentan con un historial de éxito escolar a pesar de ser centros de alta complejidad. Se aborda el análisis de este liderazgo desde el estudio de cómo funcionan sus equipos directivos y su red de apoyo. Así pues, se muestra dos formas de distribución del liderazgo que han contribuido a realizar una gestión eficiente y participativa en contextos urbanos socioeconómicamente desfavorecidos. Las dos escuelas atienden a una población con bajos prerrequisitos y una gran diversidad étnica y cultural. Sin embargo, han encontrado la manera de cuidar el bienestar de su comunidad sin dejar de lado la exigencia académica.

El estudio se ha realizado siguiendo el marco teórico y los protocolos de investigación del Proyecto International School Successful Principalship Project *(ISSPP), un proyecto que ha llevado a cabo durante más de 20 años estudios de caso sobre trayectorias escolares exitosas en más de 25 países, identificando el papel del liderazgo escolar en dicho éxito. Los datos para el análisis se han obtenido principalmente mediante entrevistas y uso de cuestionarios. El marco teórico que sirve de base a nuestras conclusiones pone el foco sobre el liderazgo como un fenómeno distribuido; el papel de los liderazgos intermedios; y las condiciones organizativas específicas que afectan a las escuelas situadas en contextos desafiantes.*

El estudio pone el foco sobre los equipos directivos de las dos escuelas en lugar de sobre sus directores individuales. Su propósito es mostrar como dos modos diferentes de organizar el equipo de gestión pueden llevar a sus respectivas escuelas a un éxito relativo en contextos altamente desafiantes. El éxito escolar alcanzado va más allá de un buen rendimiento académico, se valora el desarrollo personal del estudiante y el bienestar general de la comunidad educativa.

Palavras-chave: *liderazgo distribuido, éxito escolar, liderazgo intermedio, gobernanza escolar*

Resumo

A intenção desta comunicação é mostrar dois exemplos de liderança escolar de sucesso através de dois estudos de caso de duas escolas secundárias na Espanha. Ambos os centros têm um histórico de sucesso escolar, apesar de serem centros de alta complexidade. A análise desta liderança é abordada a partir do estudo de como funcionam suas equipes diretivas e sua rede de apoio. Assim, são mostradas duas formas de distribuição da liderança que contribuíram para uma gestão eficiente e participativa em contextos urbanos socioeconomicamente desfavorecidos. As duas escolas atendem a uma população com baixos pré-requisitos e uma grande diversidade étnica e cultural. No entanto, encontraram uma maneira de cuidar do bem-estar de sua comunidade sem deixar de lado a exigência acadêmica.

O estudo foi realizado seguindo o quadro teórico e os protocolos de pesquisa do Projeto International School Successful Principalship Project *(ISSPP), um projeto que realizou durante mais de 20 anos estudos de caso sobre trajetórias escolares bem-sucedidas em mais de 25 países, identificando o papel da liderança escolar nesse sucesso. Os dados para a análise foram obtidos principalmente por meio de entrevistas e uso de questionários. O quadro teórico que serve de base para nossas conclusões foca na liderança como um fenômeno distribuído; o papel das lideranças intermediárias; e as condições organizacionais específicas que afetam as escolas situadas em contextos desafiadores.*

O estudo foca nas equipes diretivas das duas escolas em vez de seus diretores individuais. Seu propósito é mostrar como duas formas diferentes de organizar a equipe de gestão podem levar suas respetivas escolas a um sucesso relativo em contextos altamente desafiadores. O sucesso escolar alcançado vai além de um bom desempenho acadêmico, valorizando o desenvolvimento pessoal do estudante e o bem-estar geral da comunidade educativa.

Palavras-chave: *liderança distribuída, sucesso escolar, liderança intermediária, governança escolar*

Marco teórico

La red International School Successful Principalship Project (ISSPP) está embarcada actualmente en una renovación profunda de su marco de análisis, tanto teórico como metodológico. Una pieza fundamental del primero es actualmente la perspectiva de sistemas abiertos (Gurr et al., 2021, 2022), la cual indica que no es posible atribuir la responsabilidad del éxito o el fracaso de una escuela a un único agente o a un número reducido de ellos. Por el contrario, debemos buscarla en un entramado complejo de aspectos vinculados entre sí que incluyen, como mínimo: la política educativa y la gobernanza escolar, el liderazgo, los recursos del centro, el contexto donde se ubica, y la comunidad educativa en sentido amplio; y de manera especial, el equipo docente. Nuestro aparato metodológico ha tratado de obtener testimonios relevantes de todos esos ámbitos, en un intento de representar en nuestro análisis el sistema social de los dos centros escolares estudiados, bajo la asunción de que la agencia transformadora de una institución educativa es esencialmente colectiva o relacional (Edwards, 2005).

Por otro lado, nuestro marco teórico presta atención al hecho de que se trata de escuelas que atienden a una población socialmente muy desventajada. Estas escuelas tienen más dificultades que el resto para alcanzar sus objetivos y lograr que los estudiantes aprendan (Chapman y Harris, 2004; Day, 2005; West et al., 2005). Por eso, nuestro estudio deberá identificar las 'soluciones' a las cada uno de los casos ha llegado para afrontar este reto. Precisamente algunos de los estudios de caso realizados en nuestro país bajo el paraguas de ISSPP se han centrado en centros escolares de este tipo (Cruz-González, Lucena et al., 2020; Hernández-Castilla et al., 2017; Lucena et al., 2021; Moral-Santaella, 2022; Moral-Santaella, Martín-Romera et al., 2018).

El contexto de extrema dificultad de ambas organizaciones nos ayudará a discutir y problematizar la misma idea de éxito escolar que, aplicada a las escuelas, es siempre compleja y controvertida. Como plantean Day, Gu, y Sammons (2016), el éxito de una escuela no debe estimarse exclusivamente en función del logro académico de sus estudiantes, sino también en cuanto a la adquisición de valores con un propósito moral y la formación de ciudadanos libres, críticos y responsables. Por eso la red ISSPP plantea sus estudios de caso bajo un marco de análisis sensible al contexto, tratando de entender las condiciones culturales, sociales y políticas, bajo las cuales podemos atribuir éxito –y los propios agentes implicados lo atribuyen- a una institución escolar concreta (Gunnulfsen et al., 2022). Sin embargo, adoptar una perspectiva sistémica no nos obliga a descartar la agencia de los directores como factor igualmente explicativo de los logros escolares (Kruse, 2021; Møller, 2017). Es solo que nos instiga a poner esa agencia en contexto y señalar los aspectos que la hacen posible y que la impulsan (Norqvist y Ärlestig, 2021). La búsqueda de los componentes de dicha 'agencia' forma parte de la tradición de estudios que ha conformado ISSPP.

Metodología

Los casos presentados fueron objeto de investigación bajo el marco metodológico y los protocolos de la red internacional ISSPP (*International School Successful Principalship Project*)[18] cuyo objetivo es crear y compartir conocimiento, a nivel internacional, sobre la dirección con éxito de centros escolares. ISSPP es considerado uno de los consorcios internacionales más importantes y de trayectoria más consolidada en la investigación sobre la educación (Gairín, 2024).

Se siguió una metodología de estudio de casos desde una perspectiva multinivel de análisis, que ha sido recientemente rediseñada por el equipo impulsor de ISSPP y adaptada al contexto educativo español por el equipo de investigación sobre liderazgo educativo de la Universidad de Sevilla. Se han utilizado los protocolos del proyecto actualizados en 2022, traducidos y adaptados a las características del sistema educativo español. Las fuentes de información incluyeron: (a) cuestionario dirigido al profesorado; (b) entrevistas semiestructuradas individuales a miembros del equipo directivo, docentes y a otros agentes de interés internos y externos a la escuela; (c) entrevistas grupales a otros miembros de la comunidad educativa; (d) observación no participante; y (e) documentos, informes y noticias publicadas por el centro o sobre el centro.

[18] https://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/isspp/

El IES Migracions

Contexto

Migracions es un instituto de titularidad pública inaugurado en 1986 que ofrece estudios de educación secundaria de la etapa obligatoria (ESO) y de bachillerato, además de un ciclo formativo de sistemas microinformáticos y redes. Se encuentra situado en uno de los barrios más pobres de la comunidad autónoma de Cataluña, un contexto urbano socioeconómicamente desfavorecido, con alta desigualdad y riesgo de exclusión social (Tarabini, 2022). Según la estimación del centro, el 70% de los estudiantes son de origen inmigrante, porcentaje que incluye aquellos que han nacido en España, pero sus familias son de origen inmigrante. Proceden principalmente de Pakistán, Marruecos, América Latina y Europa del Este. Este contexto socio-económico junto con las características del alumnado hacen que este instituto esté calificado como centro máxima complejidad.

El Índice Socioeconómico Territorial (IST) de Badalona -la ciudad donde está enclavado- era 92'9 en 2020, en relación al índice medio de la región (IST Cataluña = 100)[19]. Por otro lado, el ISSD del centro (Información de Situación Socioeconómica Desfavorecida) es superior al 75%, lo cual quiere decir que más del 75% del alumnado de este centro tiene necesidades académicas especiales por sus pre-requisitos para el aprendizaje escolar. El alumnado con necesidades educativas que requieren soporte específico (NESE) representa oficialmente un 16% del total, aunque el profesorado estima que en realidad se puede hablar de un 25%. Aunque muchos no son casos identificados por el EAP (Equipo de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica), sin embargo, plantean comportamientos que les dificultan participar con normalidad en las clases.

El número de estudiantes durante el curso 2023-2024 se repartió de la siguiente manera: 457 en la ESO, 107 en Bachillerato, y 59 en el ciclo de formación profesional de grado medio. Desde el curso 2016-2017 pasó de 3 a 4 líneas, que se mantienen hasta cuarto de la ESO. El total de profesores en plantilla junto con otros perfiles profesionales de apoyo educativo es de 60. La rotación docente es inferior al 10%: el claustro se ha ido estabilizando desde el actual director inició su primer mandato, hace ya más de 16 años, y los cambios en la plantilla principalmente se deben a bajas por jubilación.

Evidencias relativas al éxito escolar

Migracions se puede considerar un centro de éxito debido a su impacto positivo en sus estudiantes (Moral-Santaella & Raso-Sánchez, 2023). Se ha sabido encontrar la manera de cuidar el bienestar de su comunidad educativa sin dejar de lado la exigencia académica.

Su equipo directivo ha encontrado la manera de gestionar la diversidad del centro, desarrollando diversas metodologías (aprendizaje basado en proyectos, clases magistrales tradicionales, aprendizaje de servicio) que le permiten adaptarse a las características de su alumnado. Siempre

[19] Éste es un índice sintético que resume en un único valor diversas características socioeconómicas de la población: situación laboral, nivel educativo, inmigración y renta de todas las personas que residen en un territorio.

que es posible se llevan a cabo desdoblamientos de grupos o co-docencia, y se ha diseñado un plan de acción tutorial enfocado a desarrollar la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes.

Dos indicadores que pueden asociarse con el éxito de este centro son la disminución significativa del absentismo y el aumento del porcentaje de estudiantes que pasan de nivel y finalmente se gradúan en cuarto de la ESO: se ha logrado alcanzar porcentajes de graduación similares a los del total en Cataluña. Los datos de absentismo muestran que la mayoría de los casos se pueden considerar de tipo leve, ya que ocurren de forma esporádica. Durante el curso 22-23 se estima que el absentismo leve fue un 22% (menos del 5% de horas lectivas), el 7,45% más del 5% de horas lectivas. Sólo el 2,75% del alumnado no acude al centro y supera el 25% de horas lectivas en ausencias. Este absentismo -según la opinión de varios docentes del centro- es casi imposible de reducir porque se trata de familias, en su mayoría de etnia gitana, que no muestran interés en que sus hijos e hijas estudien.

Otro indicador de éxito son los resultados de las competencias básicas[20] en cuarto de la ESO. Migracions supera en las pruebas del curso 2022-2023 a los demás centros de secundaria de máxima complejidad de Cataluña. Incluso llega a estar al mismo nivel que la media de los centros de Cataluña en las competencias lingüísticas de castellano y en las científico-tecnológicas, alcanzando en estos casos el nivel medio-alto.

El equipo directivo en Migracions

El equipo que lidera este centro corresponde con lo que en la normativa autonómica se denomina Consejo de Dirección y que pretende ser una forma de promocionar el liderazgo distribuido. El director junto con su equipo directivo han fortalecido esta estructura de gobernanza con el foco puesto en un amplio reparto de responsabilidades. En concreto existen cuatro coordinadores de nivel para cada curso de la ESO, un coordinador para bachillerato y otro coordinador para el ciclo formativo. Los cuatro coordinadores de la ESO que ocupan cargos formales y definidos por normativa (jefe de estudios, jefe de estudios adjunto, coordinadora de la ESO y coordinador pedagógico) junto con el director son el núcleo de poder desde donde parten las directrices de actuación según el proyecto educativo y el diseño de la estrategia para llevar a cabo el plan general anual de centro.

El director lleva en este centro más de 20 años, 16 como director. Es el único centro en el que ha estado desde que fue asignado con plaza pública, también ejerce como profesor en la universidad. Es doctor en Ciencias Matemáticas, casado y con dos hijos. Al poco tiempo de incorporarse ya entró a formar parte del equipo directivo, y fue designado por la inspección como director del centro después de la renuncia de la directora. Tras su designación inicial ha renovado su cargo el equivalente a 4 mandatos de cuatro años. Su último mandato acaba el próximo curso 24-25.

Desde su comienzo tuvo claro que necesitaba el apoyo de un equipo fuerte con el que poder implementar su proyecto de dirección, centrado en tres objetivos: mejorar el clima escolar, mejorar la reputación del centro, y mejorar los resultados académicos. El núcleo del equipo de dirección (jefe de estudios, secretaria y director) se fue ampliando hasta formar un equipo diverso pero

[20] Pruebas realizadas por el Departamento de Educación en toda Cataluña al alumnado de cuarto de la ESO.

cohesionado por una misma visión de centro, que es capaz de gestionar su complejidad y diseñar la estrategia basada en los tres objetivos antes mencionados. La base de su estrategia son unas normas muy bien definidas, conocidas por todos y siempre respetadas sin excepciones.

La comunidad educativa reconoce a los coordinadores un liderazgo equiparable al del director. Para el director estos coordinadores son también 'directores' porque comparten responsabilidades y funciones. Su código implícito es que los cinco están para todo, y por eso el resto del claustro se siente cómodo y respaldado para realizar su trabajo, porque existe un equipo directivo consolidado y con una fuerte posición para actuar y tomar decisiones de forma resolutiva en beneficio del buen clima escolar que permita dar clase y avanzar en temas académicos.

Los docentes pueden llevar a cabo su trabajo en un clima que ofrece seguridad y orden, y facilita el aprendizaje, especialmente el de los estudiantes en desventaja social. El liderazgo es distribuido, basado en una estructura de mandos intermedios (Gear & Sood, 2021) que comparten la responsabilidad de asegurar dicho clima de confianza y respeto entre todos los miembros de la comunidad. Dicha estructura funciona además como una red de apoyo (López-Yáñez & Sánchez-Moreno, 2021) donde cada miembro del equipo directivo es referente, lo cual permite gestionar la complejidad provocada por el "exceso de diversidad" (Tarabini, 2018).

Liderazgo

El director es una persona muy organizada y con gran capacidad de gestión. Fue educado en la cultura del esfuerzo; su familia es de un barrio muy humilde, lo cual no le impidió ir a la universidad y luego cursar un doctorado en ciencias matemáticas. Él quiere lo mismo para sus estudiantes: que desarrollen su potencial al máximo y su capacidad de resiliencia para romper el círculo vicioso en el que se encuentran las familias de contextos socioeconómicamente vulnerables.

Destaca su liderazgo transformacional basado en su clara visión sobre lo que quiere para el alumnado de este instituto y su capacidad para identificar talentos. Es capaz de organizar el sistema de gobernanza del instituto para crear un equipo directivo ampliado, el cual comparte unos mismos valores y principios de actuación. Desde un liderazgo instruccional y basado en valores ha sido capaz de promover una distribución del liderazgo para compartir la responsabilidad del propósito del centro. También ha desarrollado habilidades para conseguir consenso y motivar para la colaboración entre todo el profesorado.

Aportamos algunas medias de puntuación a varios ítems del cuestionario para mostrar el nivel de motivación y satisfacción de los docentes (el cuestionario utiliza la escala de Likert, siendo 5 la máxima puntuación y equivale a estar "totalmente de acuerdo"): "me siento responsable de proporcionar a mi alumnado la mejor y más útil enseñanza posible" (4,33), "colaboro con mis colegas para asegurarnos que todos los alumnos aprenden y desarrollan al máximo sus capacidades" (4,10), "siento que mi enseñanza es eficaz y útil" (4,04), "disfruto trabajando en este centro" (4,33), "recomendaría este centro como un buen lugar para trabajar" (4,42), "en este centro encuentro oportunidades para desarrollar mis competencias docentes" (4,02).

También destacan varias respuestas que se sitúan por encima del 4 en relación a la cultura escolar: "el equipo directivo apoya y anima al profesorado" (4,46), "tenemos estrategias eficaces para tratar

conductas disruptivas" (4,33), dirección reconoce el trabajo bien hecho de sus docentes (4,31), confía en la capacidad de éstos para hacer su trabajo (4,42) y se preocupa por su bienestar (4,38).

La distribución del liderazgo ha sido una consecuencia de la necesidad de adaptarse a los cambios y retos del entorno. Se busca actuar de forma proactiva para gestionar las situaciones complejas y garantizar un clima escolar en el que toda la comunidad se sienta respetada y segura. Se puede decir que el liderazgo pedagógico ha sido distribuido a través de un equipo que se preocupa da facilitar los recursos y la formación necesaria para que ningún docente se sienta solo y sin herramientas para gestionar la complejidad del aula.

El IES Diamantino García Acosta

Contexto

El barrio donde está enclavado el IES Diamantino García Acosta es uno de los más depauperados, no solo de Sevilla, sino de toda España. Sin embargo, su contexto próximo incluye además barrios próximos de clase media-baja y media, que aprovechan la corta distancia y fácil comunicación con el centro de la ciudad y el menor precio de la vivienda. Por tanto, la estructura social, tanto del barrio como del instituto, abarca desde familias de clase media, hasta otras en grave riesgo de exclusión social, a lo que se añade gran diversidad de razas y culturas. Concretamente, el instituto atiende entre 25% y 30% de alumnos de familias inmigrantes de unas 15 nacionalidades. En este contexto, el IES Diamantino G.A. mantiene una lucha constante para evitar convertirse en una escuela-gueto. Concretamente, para evitar una excesiva dominancia de alumnos de familias desfavorecidas, trata de promover una imagen positiva, como centro no conflictivo y con enseñanzas variadas y de calidad, entre las escuelas primarias del distrito. El incremento en la demanda experimentada en los últimos años indica que empiezan a conseguirlo.

A pesar de todo, el Diamantino es uno de los cuatro institutos de enseñanza secundaria catalogados oficialmente 'de difícil desempeño' en la ciudad de Sevilla. Congruentemente con dicha calificación, aproximadamente la cuarta parte de los alumnos requiere medidas especiales de apoyo educativo. Gracias a esta condición, está relativamente bien dotado de recursos materiales en comparación con otros centros de similares características. Sin embargo, el edificio es inadecuado y se encuentra muy deteriorado.

El Diamantino ofrece Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) a unos 300 alumnos. Cuenta con 31 profesores de plantilla, a los que se suman otros 11 en calidad de apoyo bajo diferentes programas. La rotación anual del profesorado es de 30-35% aproximadamente. Como personal no docente cuentan con dos conserjes, una administrativa y una educadora social a tiempo compartido, la cual desempeña un papel especialmente importante en un centro de estas características, y muy valorado por el profesorado.

Evidencias relativas al éxito escolar

En cuanto a los logros de aprendizaje de los estudiantes, el instituto obtiene por lo general resultados por encima de los centros de similar Índice Socio-económico y Cultural (ISEC). Así, son eficaces en la transición de los estudiantes que ingresan al instituto desde la etapa de educación

primaria, aventajando a dichos centros en la promoción desde 1º a 2º, en especial en aquellos casos que ingresan con 2 y 3 asignaturas no aprobadas en primaria. Sus estudiantes también promocionan más que los de centros de similar ISEC dentro de los cuatro cursos de la etapa, con excepción de la promoción al final del 2º curso. Además, superan a estos centros en más de 6 puntos porcentuales en la proporción de estudiantes titulados en el centro que continúa estudios posteriores, siendo particularmente exitosos con los estudiantes que cursan formación profesional, aunque no lo son tanto como los centros de similar ISEC en el caso de los que estudian bachillerato.

Su éxito es aún más notorio en algunos aspectos relativos a la atención a la diversidad. Concretamente aventajan a los centros de similar ISEC en la promoción del alumnado para el que hay que elaborar adaptaciones curriculares en todos los cursos. En cuanto al aspecto de la convivencia, sus indicadores son buenos en cuanto al número de estudiantes que infringen leve o moderadamente las normas de convivencia y al número de incidentes de este tipo, aunque peores que los de centros de similar ISEC en cuanto a los casos de mayor gravedad, que son una clara minoría.

En términos de resultados, los dos puntos fuertes del centro en la etapa actual son la convivencia y la atención a la diversidad. En todos los indicadores relacionados con estos dos aspectos han mejorado notablemente, aunque solo en algunos están por encima de otros centros con similar ISEC. El indicador donde obtienen peores resultados es el de absentismo escolar, y ello a pesar de los enormes esfuerzos que realizan tanto el equipo directivo como el de orientación, y de manera especial la trabajadora social, que visita periódicamente los hogares de los alumnos absentistas para que acudan al instituto.

Un indicador clave de éxito relativo en el Diamantino consiste en su capacidad para retener al alumnado en la enseñanza obligatoria. El centro empieza con tres primeros y termina con dos cuartos, mientras que otro instituto cercano, ubicado en el mismo distrito, comienza con 7 cursos de primero y termina con 2 cursos de cuarto, lo que supone una sangría de 150 alumnos.

El director está también relativamente satisfecho con lo logrado en materia de innovación. Cree que el centro ofrece variedad metodológica y “experiencias de aprendizaje diferentes”, aunque un alto grado de innovación coexiste con metodologías tradicionales. Los alumnos de 4º reconocieron esta dualidad y valoraron mucho a los docentes que empleaban metodologías innovadoras y se mostraban cercanos, destacando el director entre estos (13_41_11:00). Los alumnos de tercero reconocieron unánimemente que el instituto había creado en ellos una mentalidad crítica: “nos enseñan a tener nuestros propios argumentos; a tener personalidad” (13_42).

Muchos profesores entrevistados consideran que se está consiguiendo que el barrio contemple el centro como un instituto más y no como uno ‘marcado’ por condiciones especialmente desfavorables. Las entrevistas con los alumnos mostraban precisamente esa percepción. Algunos de ellos opinaban que “es un buen instituto” o que “está en la media” y que tiene “mucha variedad de asignaturas” (13_41). En todo caso, reconocían el esfuerzo y la dedicación especial del profesorado: “se implican mucho con los alumnos; nos intentan ayudar en todo (…) Se preocupan cuando te ven mal; se preocupan por ti (…) Lo que quieren es que salgamos de aquí con un futuro (…) Te escuchan” (13_41).

El enfoque de la dirección en el Diamantino

El equipo directivo está compuesto por director, jefe de estudios y secretario, aunque aproximadamente una vez por semana se reúne con el orientador y la educadora social. Este equipo de dirección 'ampliado' tiene un gran peso en la toma de decisiones 'tácticas'. Sin embargo, en las decisiones 'estratégicas' el órgano clave es el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP), en el que, además del equipo directivo, figuran: orientador; jefe del departamento de formación, innovación y evaluación; y un jefe de departamento de cada una de las tres áreas existentes, que son agrupaciones de varios departamentos afines con un funcionamiento relativamente autónomo.

El director actual tiene 41 años y 18 de experiencia profesional, como docente y en puestos de gestión en la administración educativa. Antes de llegar al Diamantino en 2015 estuvo destinado durante cortos periodos en otros tres institutos andaluces. En dos de ellos llegó a ejercer como director. Con ese bagaje, David ha desarrollado una identidad profesional reconocible como gestor educativo y una orientación vocacional hacia el liderazgo educativo.

Uno de los esfuerzos más importantes que realiza el equipo directivo consiste en construir una auténtica comunidad de aprendizaje con implicación de las familias y su entorno próximo. Aunque este enfoque comunitario ha formado parte desde sus inicios de la identidad del centro, este equipo lo ha extendido de manera extraordinaria. Es muy significativa la colaboración que ha establecido con entre 35 y 40 asociaciones sobre una amplísima variedad de temas. El resultado se hace visible en la variadísima oferta educativa del centro, en términos de asignaturas optativas, proyectos, servicios de todo tipo de apoyo que recibe la escuela, o acciones y proyectos de la propia escuela que contribuyen al desarrollo de su entorno.

El esfuerzo por construir una comunidad con su entorno próximo continua con el de construcción de una comunidad de práctica profesional en el interior, alrededor de la mejora constante de las metodologías de enseñanza, la planeación, la autoevaluación y la construcción de capacidades docentes mediante la formación continua (Hargreaves y O'Connor, 2017; DeMatthews, 2021). Todos los entrevistados consideraron fundamental este esfuerzo para adaptarse a un alumnado que, por su diversidad y la especificidad de sus necesidades educativas, no admite una enseñanza tradicional. No obstante, algunos entrevistados piensan que debería haber más alineamiento entre el profesorado, sobre todo en materia de atención a la diversidad, convivencia o coeducación.

Otro pilar del enfoque pedagógico del Diamantino es la atención individualizada y de las NEE. Implementan una larga lista de medidas para ello: Programa de refuerzo de las materias troncales en 4º de ESO; agrupamientos flexibles para la enseñanza del inglés; desdobles y doble docencia (hasta triple a veces); actividades de apoyo concertadas con entidades colaboradoras externas; adaptaciones curriculares propias en gran número de asignaturas, etc. El departamento de Orientación tiene un papel muy relevante en este ámbito y es considerado por el profesorado uno de los pilares fundamentales, junto con el equipo directivo, de la línea pedagógica del centro.

Finalmente, la convivencia es otro de los pilares educativos del Diamantino. La creación de un clima de confianza y de convivencia ha sido uno de los logros más importantes del centro. Se basa en una cultura muy asentada de aceptación de las diferencias culturales, raciales, individuales, etc. También en el conocimiento y el consenso generalizado entre el profesorado sobre la política de

convivencia. Tienen establecidos protocolos de actuación, detallados pero flexibles, para todas las disrupciones potenciales, digitalizados desde el curso pasado, además de un plan que asigna un profesor 'tutor afectivo' a los alumnos conflictivos, el cual interviene de oficio ante cualquier problema que se presente. Ello permite acudir a la expulsión solo como última medida. Disponen en el centro de 'aulas de reflexión y de transición' para dar apoyo específico a los alumnos expulsados, a los que se les permite realizar trabajos sociales que condonan parte de la sanción. El Departamento de Orientación del centro coordina todas estas medidas de apoyo individualizado.

El liderazgo

El director es el principal impulsor de este esfuerzo, mediante un liderazgo pedagógico de tipo indirecto, basado en la modelización de nuevas estrategias didácticas y la provisión de materiales y recursos a los docentes previamente ensayados en sus clases. Sin embargo, la renovación metodológica liderada por el director encuentra dificultades estructurales en el principio de libertad de cátedra, muy prominente en la cultura profesional del profesorado de educación secundaria, así como en el sistema de asignación del profesorado a los centros escolares públicos, a base de un concurso de méritos en el que el centro y su equipo directivo nada tienen que decir. Como ha señalado Klein (2017), la autonomía es de especial importancia en las escuelas que atienden a población desventajada.

La mayoría de los entrevistados coincidió en que no podía entenderse la idiosincrasia del Diamantino sin su director. En primer lugar, David ha impulsado una estructura de participación del profesorado que otorga una amplia autonomía a los departamentos, aunque asegurándose de que al frente de estos se sitúan docentes capaces, con experiencia y conocimientos sobre su especialidad, y motivados para dirigir. Precisamente, Seobi y Wood (2016), han destacado el rol como líderes pedagógicos de los directores de departamento en ese tipo de escuelas.

En segundo lugar, su liderazgo es altamente visible para toda la comunidad educativa. Su ayuda, mediación, consejo o simplemente su presencia, son continuamente requeridos en una jornada normal por estudiantes, familias, profesorado y entidades colaboradoras. En relación con el profesorado, su principal estrategia de influencia consiste en ser útil cuando se le necesita, tanto de manera transaccional -ayudando a resolver problemas a cambio de lealtad institucional- como transformacional: aportando materiales, recursos o información; y sirviendo de modelo sobre nuevas metodologías didácticas. En cuanto al liderazgo intermedio, el equipo directivo cuenta con el apoyo de determinados agentes clave. Algunos de ellos ocupan posiciones formales, mientras que otros lo apoyan de manera informal. El jefe del departamento de orientación, es el líder intermedio más notorio, ejerciendo además un papel asesor del equipo directivo. Otro líder intermedio importante es el secretario del centro, que en el próximo equipo directivo pasará a ser jefe de estudios, y ello como parte de la sucesión en la dirección que prepara el actual director.

Conclusiones

Ambos centros comparten el objetivo común de promover la equidad educativa y atender a una población estudiantil diversa y en riesgo de exclusión social. Sus directores comparten un estilo de liderazgo instruccional y transformacional y también promueve el liderazgo distribuido, pero dotándolo de una estructura diferente en cada caso. En Diamantino se percibe un enfoque más

horizontal, colaborativo y democrático, que fomenta la implicación de la comunidad educativa en la toma de decisiones. Se puede hablar de un liderazgo distribuido emergente. En Migracions el enfoque es más jerarquizado y con una estructura que ha sido cuidadosamente diseñada para garantizar una forma de operar que sirva de modelo y asegure un buen clima escolar, lo cual da estabilidad al proyecto educativo y fomenta el respeto entre la comunidad educativa.

Referências bibliográficas

Chapman, C., & Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: Strategies for improvement. *Educational Research*, *46*(3), 219-228. http://dx.doi.org/10.1080/0013188042000277296

Cruz-González, C., Lucena. C, & Domingo, J. (2020). A systematic review of principals' leadership identity from 1993 to 2019. *Educational Management Administration & Leadership*. https://doi.org/10.1177/1741143219896053

Day, C. (2005). Sustaining success in challenging contexts: Leadership in English schools. *Journal of Educational Administration*, *43*(6), 573-583. https://doi.org/10.1108/09578230510625674

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, *52*(2), 221-258. https://doi.org/10.1177/0013161X15616863

Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43, 168-182. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.010

Gairín, J. (2024*). Dirección y liderazgo de los centros educativos, naturaleza, desarrollo y práctica profesional*. Editorial Narcea; Política Educativa

Gear, R. C., & Sood, K. K. (2021). School middle leaders and change management: Do they need to be more on the "balcony" than the dance floor? *Education Sciences*, *11*(11), 753. https://doi.org/10.3390/educsci11110753

Gunnulfsen, A. E., Jensen, R., & Møller, J. (2022). Looking back and forward: A critical review of the history and future progress of the ISSPP. *Journal of Educational Administration*, *60*(1), 5-20. https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/jea-04-2021-0088/full/html

Gurr, D., Longmuir, F., & Reed, C. (2021). Creating successful and unique schools: Leadership, context and systems thinking perspectives. *Journal of Educational Administration*, *59*(1), 59-76. https://doi.org/10.1108/JEA-02-2020-0045

Gurr, D., Drysdale, L., & Goode, H. (2022). An open systems model of successful school leadership. *Journal of Educational Administration*, *60*(1), 21-40. https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/jea-04-2021-0091/full/html

Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J., & Hidalgo, N. (2017). Lecciones aprendidas del estudio del liderazgo escolar exitoso: Los casos de España en el proyecto internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, *35*(2), 499–518. https://doi.org/10.6018/rie.35.2.279241

Kruse, S. D. (2021). Hiding in plain sight: Systems thinking and school organization. *Journal of Educational Administration*, *59*(1), 43-58. https://doi.org/10.1108/JEA-01-2020-0011

López-Yáñez, J., & Sánchez-Moreno, M. (2021). Red, comunidad, organización. La escuela como ecosistema de la innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *19*(4), 31–54. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.002

Lucena, C., López, A., Domingo, J., & Cruz-González, C. (2021). Alberto's life story: Transforming a disadvantaged school by appreciating the child's voice. *Journal of Educational Administration and History*, *53*(3-4), 249-270. https://doi.org/10.1080/00220620.2021.1893286

Møller, J. (2017). Leading education beyond what works. *European Educational Research Journal*, *16*(4), 375-385.

Moral-Santaella, C. (2022). Successful school leadership for social justice in Spain. *Journal of Educational Administration*, *60*(1), 72-85. https://doi.org/10.1108/JEA-04-2021-0086

Moral-Santaella, C., Martín-Romera, A., Martínez-Valdivia, E., & Olmo-Extremera, M. (2018). Successful secondary school principalship in disadvantage context from a leadership for learning perspective. *School Leadership and Management*, *38*(1), 32-52. https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1358161

Moral-Santaella, C., Higueras-Rodríguez, L., Martín-Romera, A., Martínez-Valdivia, E., & Martínez-Ocaña, A. (2020). Effective practices in leadership for social justice: Evolution of successful secondary school principalship in disadvantaged contexts. *International Journal of Leadership in Education*, *23*(2), 107-130. https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1562100

Moral-Santaella, C., & Raso-Sánchez, F. (2023). The meaning of successful school leadership in disadvantaged contexts in Spain: Approach from the International Successful School Principalship Project (ISSPP). *Education Sciences*, *13*(10). https://doi.org/10.3390/educsci13101007

Norqvist, L., & Ärlestig, H. (2021). Systems thinking in school organizations: Perspectives from various leadership levels. *Journal of Educational Administration*, *59*(1), 77-93. https://doi.org/10.1108/JEA-02-2020-0031

Tarabini, A. (2018). The paradoxes of attention to diversity: An approach from educational justice. *Revista Catalana de Pedagogia*, *14*, 153-175. https://doi.org/10.2436/20.3007.01.111

Tarabini, A. (2022). *Els reptes de l'educació a Catalunya*. Anuari Fundació Bofill 2022.

West, M., Ainscow, M., & Stanford, J. (2005). Sustaining improvement in schools in challenging circumstances: A study of successful practice. *School Leadership and Management*, *25*(1), 77-93, https://doi.org/10.1080/1363243052000317055

A produção de sentidos de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização

Sonia de Oliveira Martins
Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ, Brasil[21]
Email: som.sonia@gmail.com

Resumo[22]

O texto aqui apresentado compõe pesquisa de doutoramento, ainda em desenvolvimento, na qual analisamos os efeitos da cultura da performatividade (Ball, 2005) nos currículos de Educação Infantil, após implementação da Política Nacional de Alfabetização-PNA (Brasil, 2019) que, embora revogada no ano 2023, permanece produzindo efeitos nas políticas educacionais. Pretendemos comprovar que a política em tela limita o sentido de alfabetização ao ato de decodificar e codificar o sistema alfabético, desconsiderando a pesquisa e produção curricular nesta área nas últimas décadas, em especial, o conceito de letramento, procurando substituí-lo por um sentido esvaziado do conceito de literacia. Para este estudo tomaremos como base o Caderno de Apresentação da PNA (Brasil, 2019) e o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências – RNABE (Secretaria de Alfabetização, 2020). Realizaremos estudo qualitativo a partir dos documentos citados e os analisaremos a partir do pressuposto de Ball et al. (2016) de que a política pública é fruto de disputas e consensos entre os atores envolvidos, portanto, passível de (re)interpretações e (re)elaborações capazes de produzirem efeitos diversos. Ao longo desta reflexão iremos dialogar, principalmente, com Caldeira e Frangella (2023) ao falarmos dos estudos realizados no Brasil sobre letramento, as autoras afirmam que tais estudos "vinculam-se às diversificadas práticas sociais, às múltiplas possibilidades que a leitura e a escrita têm conforme as diversas culturas e contextos em que se insere" (p. 10). Consideramos que a partir deste entendimento, que também perpassa os currículos da educação básica em documento nacionais e locais, evidenciaremos os sentidos de alfabetização propostos na Política Nacional de Alfabetização.

Palavras-chave: *currículo; alfabetização; política pública*

Resumen

El texto aquí presentado comprende una investigación doctoral, aún en desarrollo, en la que analizamos los efectos de la cultura de la performatividad (Ball, 2005) en los currículos de Educación Infantil, después de la implementación de la Política Nacional de Alfabetização-PNA (Brasil, 2019) que, aunque fue revocado en 2023, sigue teniendo

[21] Doutoranda em Educação no ProPed/UERJ, orientada pela Profª Drª Rita de Cássia Prazeres Frangella.
[22] O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil e, com apoio CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil, conforme Portaria nº 206 de setembro de 2018.

efectos en las políticas educativas. Pretendemos demostrar que la política en cuestión limita el significado de alfabetización al acto de decodificar y codificar el sistema alfabético, desconociendo las investigaciones y la producción curricular en esta área en las últimas décadas, en particular, el concepto de alfabetización, buscando sustituirlo por un significado vaciado del concepto de alfabetización. Para este estudio tomaremos como base el Caderno de Apresentação da PNA (Brasil, 2019) y el Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências – RNABE (Secretaria de Alfabetização, 2020). Realizaremos un estudio cualitativo a partir de los documentos citados y los analizaremos a partir del supuesto de Ball et al. (2016) de que la política pública es resultado de disputas y consensos entre los actores involucrados, por lo tanto, sujeta a (re)interpretaciones y (re)elaboraciones capaces de producir diferentes efectos. A lo largo de esta reflexión dialogaremos, principalmente, con Caldeira y Frangella (2023) al hablar de estudios realizados en Brasil sobre alfabetización, los autores afirman que dichos estudios "están vinculados a diversas prácticas sociales, las múltiples posibilidades que tienen la lectura y la escritura". según las diferentes culturas y contextos en los que se insertan" (p. 10). Consideramos que a partir de esta comprensión, que también permea los currículos de educación básica en documentos nacionales y locales, resaltaremos los significados de alfabetización propuestos en la Política Nacional de Alfabetização.

Palabras clave: *currículo; alfabetización; política pública*

Introdução

A discussão aqui apresentada compõe pesquisa de doutoramento, ainda em desenvolvimento, na qual analisamos os efeitos da cultura da performatividade (Ball, 2005) nos currículos de Educação Infantil, após implementação da Política Nacional de Alfabetização - PNA (Brasil, 2019). Importa dizer que o Brasil ainda sofre com o analfabetismo de parcela considerável da população adulta, a PNA (Brasil, 2019) foi formulada para reduzir a taxa de 6,1% de analfabetos (PNAD, 2019), bem como, alfabetizar os alunos ainda no primeiro ano de escolaridade. A partir de sua homologação, a Secretaria Nacional de Alfabetização-SEALF implementou/reformulou progamas que se desdobraram em várias ações voltadas aos pais e responsáveis (Conta pra Mim), professores e gestores (Tempo de Aprender) e a educação de jovens e adultos (Brasil Alfabetizado).

O programa Conta para Mim, disciplinado pela Portaria MEC nº 421, de 2020, apresentava como objetivo "a ampla promoção da Literacia Familiar" de modo a fomentar na criança a "aquisição de habilidades, conhecimentos e atitudes que facilitarão a aprendizagem da leitura e da escrita", ainda na primeira infância, ou seja, crianças matriculadas na educação infantil.

O programa Tempo de Aprender, regulamentado na portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, as ações do programa Tempo de Aprender são amplas e se desdobram em torno de quatro eixos: I - eixo Formação continuada de profissionais da alfabetização; II - eixo Apoio pedagógico para a alfabetização; III - eixo Aprimoramento das avaliações da alfabetização; IV - eixo Valorização dos profissionais da alfabetização, por meio da instituição de premiação para professores alfabetizadores. Como pode ser observado, o programa Tempo de Aprender atinge as dimensões que mobilizam sentidos sobre alfabetização e currículos nas escolas, o conhecimento, a prática e

a valorização docente; material didático e acompanhamento dos conteúdos e aprendizagens através da avaliação.

Por fim, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), formulado em 2003 para atender jovens e adultos a partir dos 15 anos, foi reformulado, as principais ações foram: com melhoria no valor da bolsa do profissional alfabetizador; simplificação da execução do PBA por parte dos Entes Executores; formação de alfabetizadores de jovens e adultos e materiais alinhados à Política Nacional de Alfabetização; e implementação focada, visando a maior eficácia e otimização no uso dos recursos humanos e orçamentários.

Entendemos que, embora revogada no ano 2023, a PNA permanece produzindo efeitos na produção de currículos a partir das ações realizadas no ambito da formação docente, distribuição de materiais didáticos e avaliação. Defendemos uma perspectiva de currículo como enunciação na qual, de acordo com Lopes e Macedo (2011), os currículos acontecem no fluxo da produção de sentidos/significados. Por isso, acreditamos que ao tentar limitar os sentidos de alfabetização a PNA aponta para práticas de ensino/aprendizagem universalizantes em um processo de colonização da produção de currículos.

Assim, buscamos demonstrar neste artigo que a política em tela limita o sentido de alfabetização ao ato de decodificar e codificar o sistema alfabético, desconsiderando a pesquisa e produção curricular nesta área nas últimas décadas, em especial, o conceito de letramento, procurando substituí-lo por um sentido esvaziado do conceito de literacia. Para tal, realizamos estudo qualitativo a partir dos documentos e do site que propõem e divulgam a PNA (legislação, cadernos de apresentação e avaliação da política), a análise do material foi feita a partir do pressuposto de Ball et al. (2016) que considera que a política pública é fruto de disputas e consensos entre os atores envolvidos, portanto, passível de (re)interpretações e (re)elaborações capazes de produzirem efeitos diversos. Dialogamos, principalmente, com Caldeira e Frangella (2023, p. 10) ao falarmos dos estudos realizados no Brasil sobre letramento, as autoras afirmam que tais estudos “vinculam-se às diversificadas práticas sociais, às múltiplas possibilidades que a leitura e a escrita têm conforme as diversas culturas e contextos em que se insere”.

Alfabetização e a produção de sentidos na PNA

Iniciamos nossa análise sobre os sentidos de alfabetização subjacentes na PNA, tomando como base o Caderno de Apresentação da PNA (Brasil, 2019) e o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências – RNABE (Secretaria de Alfabetização, 2020). No documento que apresenta a PNA a alfabetização é definida como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético e considera que ler e escrever é decodificar e codificar o sistema alfabético, Goulart (2019) afirma que “concepções lineares e instrumentais de alfabetização organizam a relação entre o sujeito e a linguagem, em função de aspectos linguísticos, focalizando a escrita como língua, buscando atividades e técnicas que deem conta de unidades a serem trabalhadas” (p. 70).

Para um dos especialistas ouvidos para construção do documento, “alfabetizar é: no primeiro ano do ensino fundamental, ensinar explicitamente o princípio alfabético e as regras de decodificação e de codificação que concretizam o princípio alfabético na variante escrita da língua para habilitar

crianças à leitura e soletração" (Brasil, 2019, p. 18). O que segue à esta afirmação é a proposta que o Brasil adote a alfabetização baseada em ciência e cita, especificamente, as ciências cognitivas como a que tem legitimidade na produção de pesquisa que sutenta a PNA. O documento traz o conceito de ciências cognitivas como "campo interdisciplinar que abrange as diferentes disciplinas que estudam a mente e sua relação com o cérebro, como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva" (p. 20). Neste cenário, a ciência cognitiva da leitura – que estuda como funciona o cérebro ao apender a ler, se algo nele muda e como aprendemos a ler – é indicada como capaz de contrapor e substituir "certas teorias" (p. 20), o documento desconsidera outros campos científicos com os quais a educação historicamente dialoga como, por exemplo, a sociologia.

Tal perspectiva privilegia as capacidades cognitivas de um aluno idealizado a partir dos resultados de experimentos e/ou imagens do cérebro captadas em laboratório, ou seja, "pesquisas conduzidas em situações experimentais controladas" (Secretaria de Alfabetização, 2020, p. 48), desconsiderando que a sala de aula é marcada pela diferença. Entendemos que pressupor que o aluno aprende a ler o sentido etimológico da palavra de forma "mecânica" sem refletir sobre o significado do registro escrito, pode levar ao entendimento que há um método único e capaz de promover com eficácia o aprendizado. Nossa preocupação é reforçada ao identificar que o RNABE defende que "as ciências cognitivas têm muito a nos ensinar sobre como se aprende a ler e a escrever e, por conseguinte, sobre como se pode ensinar de modo mais eficiente" (p. 48).

Observamos que ancorar a aprendizagem, prioritariamente, na ciência cognitiva da leitura ao mesmo tempo que adota uma definição limitada para o termo literacia, representa um afastamento (ou tentativa de apagamento) da proposta de letramento, que permeia as práticas docentes há décadas, bem como um movimento de redução do processo de alfabetização a transmissão, recepção e memorização adequadas de conteúdo. Nossa afirmação considera que a produção acadêmica sobre letramento construiu diversas definições sobre este conceito, de acordo com Caldeira e Frangella (2023, p. 10), "mais do que uma prática produtiva, a leitura e a escrita nesses estudos vinculam-se às diversificadas práticas sociais, às múltiplas possibilidades que a leitura e a escrita têm conforme as diversas culturas e contextos em que se insere". As autoras ainda argumentam que:

> É importante pensarmos o que se pretende instaurar como verdade a partir da supressão do termo letramento. (...) Se letramento com Magda Soares é plural, a literacia é a busca pela normalização e unicidade que reduz a alfabetização a uma técnica a ser adquirida, como se os/as aprendizes fossem reprodutores das relações grafema-fonema e não como uma possibilidade de interpretação do mundo. (2023, p. 11)

A PNA, seguindo a mesma proposta de tentativa de fechamento ocorrida com a definição de literacia no Art. 2º, apresenta como um dos princípios expressos no Art. 3º, inciso IV letra b, a adoção da "instrução fônica sistemática" como "componente essencial para alfabetização" e explicita: "a leitura e a escrita precisam ser ensinadas de modo explícito e sistemático, evidência que afeta diretamente a pessoa que ensina" (Brasil, 2019, p. 20). Tal afirmação indica a possibilidade de método único e eficaz para alfabetizar, embora a PNA não explicite qual seria esse método, acreditamos que subjaz o desejo pela padronização da prática docente nas diversas frentes do programa Tempo de Aprender. Citamos como exemplos: formação docente (curso Alfabetização Baseada em Ciência-

ABC), produção de material didático (ABC na prática – cadernos do professor e aluno), avaliações em larga escala (CAED-UFJF, SAEB), aqui temos formação docente, material de apoio pedagógico e monitoramento pautados nos sentidos sobre alfabetização que permeiam a PNA.

Observamos que em decorrência da Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019) e seus mecanismos de implementação, teve início um movimento de esvaziamento dos elementos que envolvem o processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita, buscando levá-lo a condição de técnica isolada do contexto social capaz de limitar professor e aluno a condição de transmissor e receptor, um retrocesso que desconsidera o protagonismo de ambos no processo de alfabetização e produção de currículo. Para Goulart (2019, p. 68)

> O raciocínio lógico que continua a prevalecer é que, se o sistema alfabético da escrita é pautado por relações entre fonemas e grafemas, devemos privilegiar atividades didáticas que destacam estas relações, tomando-as como o objeto de estudo da alfabetização.
>
> Considerar o sistema alfabético como "a escrita" é um enorme equívoco. O sistema alfabético não é a escrita, embora lhe seja fundamental. A gramática também não é a língua, embora lhe seja fundamental.

A tentativa de distanciar o processo de alfabetização do contexto social pode ser observada na proposta do material didático do curso de formação continuada ABC na Prática (Brasil, 2021), voltado para professores alfabetizadores, incluindo entre estes os professores da educação infantil regentes de turmas com crianças com 4 e 5 anos, matriculadas na pré-esscola. Destacamos um trecho de planejamento de atividade para promoção de competência leitora (p. 7): "Preparação - Acessar a lista de palavras presente na ficha de atividade (p.ex., imprimir lista, escrever as palavras em cartões individuais, …); Organização - Grupo de crianças em fila na horizontal [e o] Mascote, do outro lado do espaço, em frente às crianças". Neste expemplo chamamos atenção para alguns pontos: i- as palavras são predefinidas no material; ii- há o controle do modo como a criança/aluno deve interagir com o mascote; iii- não é possível a criança/aluno dar um nome significativo ao mascote, pois ele está vinculado a outras atividades que exigem uma rima específica com o nome proposto no material didático. Consideramos que, a tentativa de controle da atividade limitou as possibilidades para a participação ativa (e criativa) da criança/aluno e professor ao não se abrir para escolha livre de palavras e formas de interagir com o mascote, por exemplo. Segundo Goulart (2019, p. 67),

> Tem sido difícil ultrapassar não somente o ba-be-bi-bo-bu, mas concepções de sujeito – que os assujeitam – e de gramática – que a engessam –, que povoam propostas de alfabetização. Contemporaneamente, a retomada do método fônico como esteio do processo de alfabetização de alguma forma corrobora para manter concepções de sujeitos que os assujeitam e concepções de gramática que a engessam.

No entanto, segundo Ball et al. (2016, p. 15) a política não é "feita" em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre processo de "tornar-se", mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, "dispensada ou esquecida".

Pensando nesse permanente contexto de disputa, que é a política, a intensão que subjaz na PNA é desvincular o conceito de letramento das práticas alfabetizadoras a partir de sua substituição (e apagamento) pelo conceito de literacia como se este fosse seu oponete. Isto pode não "fazer sentido" para o docente porque "as prática pedagógicas, em geral, são híbridas, e buscam incluir aspéctos que se mostrem necessários e importantes para a aprendizagem" (Goulart, 2019, p. 64). Ou seja, em geral, ao alfabetizar o docente busca extrair dos conceitos e de práticas pedagógicas decorrentes deles, as ferramentas que irão conduzir melhor as relações de ensino/aprendizagem de determinada criança/aluno e/ou turma. Por tanto, as práticas alfabetizadoras se modificam de acordo com o contexto escolar.

Abaixo, para ilustrar algumas possibilidades de relações de ensino/aprendizagem inspiradas na perspectiva do letramento, trazemos como exemplos atividades para crianças matriculadas na educação infantil[23].

Foto 1

Foto 2

Fonte: Captadas pela autora.

Na primeira foto, temos a "Chamadinha" com fotos das crianças e o nome seguido de registro numérico. Para realizar a atividade a professora apresentou fotos e nomes embaralhados sobre a mesa, a criança deveria encontrar a sua foto e seu nome, colar no papel cartolina e escrever ao lado quantas letras formam seu nome. Esta atividade foi desenvolvida com crianças de quatro anos com objetivo de trabalhar assossiação da própria imagem e o registro escrito do nome, a quantidade de letras e o número que a representa, diferença na representação gráfica de sons (letras) e quantidade (números), reconhecer/ler o próprio nome.

[23] Registro fotográfico realizado em Unidade Municipal de Educação situada em Niterói-RJ.

A segunda foto registra atividade com crianças de cinco anos, elas foram convidadas primeiro a produzirem, a partir da associação entre o nome de pessoas conhecidas e uma fábula contada pela professora, o registros imagéticos de palavras iniciadas com a letra R e, posteriormente, escrever as palavras correspondentes as imagens, cada criança fez seu próprio Banco de Palavras. Com essa atividade, a professora buscou identificar se a assossiação entre letra e fonema estava consolidado, se a criança conseguia representar o pensamento através de imagem correnpondente e, a evolução do grafismo.

Em comparação a atividade proposta no curso ABC observamos uma proximidade de objetivo, relacionar fonema e grafema, porém, para que as atividades das fotos 1 e 2 fossem realizadas, o conhecimento social da criança foi considerado ao usar elementos significativos (seu nome, por exemplo). Nesse sentido, ainda que exista uma política nacional que busque conduzir as práticas pedagógicas, ao final, a imprevisibilidade na produção curricular persiste, pois ela é constituida a partir das relações que ocorre nos cotidianos escolares, visto que, ao observarmos os exemplos de atividades, entendemos que é possível usar uma ou outra proposta, bem como, fazer delas inspiração para algo diferente.

Considerações sobre a impossibilidade de fechamento de sentidos

Ao longo do texto buscamos trazer elementos que explissitassem os sentidos de alfabetização mobilizados na Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019) em contraponto a outros sentidos que fluem a décadas entre docentes, estudiosos e pesquisadores do tema. Ao analizar os documento da referida política, pudemos observar que houve a tentativa de delimitar o processo de alfabetização a capacidade cognitiva do aluno e a um método eficaz o bastante para “funcionar” com o maior número de alunos. Nesse cenário, a aprendizagem da leitura e escrita foi apartada do contexto social e, a prática alfabetizadora reduzida ao ato de repetir letras e fonemas até que o aluno decorasse a relação entre ambas. Estar alfabetizado, então, seria a capacidade de decodificar uma lista de palavras, ainda que elas não tivessem significado para o aluno.

Embora, à época de sua implementação, os representantes do órgão responsável pela elaboração da política negassem um possível retrocesso em relação às pesquisas e práticas na área da aquisição da leitura e escrita, o método defendido na PNA como o mais eficaz, está muito próximo ao método fônico - que foi amplamente utilizado no Brasil desde a institucionalização da educação. Para nós, o apagamento do conceito de letramentro, assim como a defesa de método sistemático (rígido em sua prática) representa uma tentativa de fechamento dos sentidos da alfabetização.

Por outro lado, os estudos empreendidos por várias décadas comprovam que a aprendizagem da leitura e escrita ultrapassa o simples domínio de uma técnica combinada a uma capacidade cognitiva. Como buscamos trazer nas imagens (1 e 2) e respectivas descrições que ilustram nossos argumentos, as diversas práticas alfabetizadoras que permeiam os currículos, consideram o aluno como um aprendiz inserido num mundo no qual palavras representam, também, pessoas/coisas/lugares que mobilizam seus afetos, por exemplo. Assim, por exemplo, *Maria* deixa de ser apenas uma palavra e se torna referência de professora, colega de sala, pessoa da família.

Ante o exposto, compreendemos que para elevar os índices de alfabetização é necessário ir além das limitações de sentidos ineterente a toda política, visto que o documento públicado é sempre

resultado de disputas de significados. Entendemos que nas escolas, no contexto da prática, as políticas públicas atuais, antigas e mesmo as revogadas podem se contrapor, se sobrepor, dialogarem ou serem esquecidas (Ball, 2016), sempre de acordo com o que o professor considerar eficaz para a aprendizagem dos alunos. É nessas escolhas diárias e orientados por esta ou aquela política que alunos e professores vão tecendo currículos, porém, com a autonomia própria de quem percebe as relações de ensino aprendizagem como local de criação.

Referências bibliográficas

Ball, Stephen J. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, *35*(126), 539-564. https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002

Ball, Stephen J., Maguire, M., Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas: Atuação em escolas secundárias*. Editora UEPG.

Caldeira, M. C., & Frangella, C. P. (2023). Letramento em políticas curriculares de alfabetização: Relações de poder-saber em torno do conceito cunhado por Magda Soares. *Revista Brasileira De Alfabetização*, *20*, 1-14. https://doi.org/10.47249/rba2023748

Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Política Nacional de Alfabetização. Ministério da Educação e Cultura, Brasil. https://alfabetizacao.mec.gov.br/

Goulart, C. M. A. (2020). Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. *Revista Brasileira De Alfabetização*, *1*(9). https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.334

Lopes, Alice Casimiro, & Macedo, Elizabeth (2011). *Teorias de currículo*. Cortez.

Programa de Promoção Precoce nas Competências de Leitura. (2021). *ABC na prática: Construindo alicerces para a leitura*. https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/abc_na_pratica_com_materiais_apoio.pdf

Secretaria de Alfabetização. (Org.). (2020). *Relatório nacional de alfabetização baseada em evidências*. Ministério da Educação.

Inclusão e equidade nas escolas, um olhar através da Avaliação Externa das Escolas

Sónia Gomes
CIEP-Universidade de Évora
Email: soniagom@uevora.pt

Isabel Fialho
CIEP-Universidade de Évora
Email: ifialho@uevora.pt

Resumo

A publicação do Decreto-Lei (DL) n.º 54/2018 veio alterar o compromisso das escolas portuguesas com a inclusão, generalizando a obrigação de assegurarem a equidade educativa (Seabra et al., 2020) e impondo-lhes uma mudança organizacional, operacional e cultural de forma a que, alicerçadas no Desenho Universal para a Aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo, sejam capazes de responder adequadamente a todos e a cada um, para que adquiram um nível de educação e formação facilitador da sua plena inclusão social. Estudos recentes, embora reconheçam que ainda há muito caminho a percorrer para garantir o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem de todos e de cada um, registam progressos importantes, nos últimos anos, nas escolas portuguesas, ao nível da educação inclusiva (OCDE, 2022). Nesta conjuntura, desenvolvemos um estudo de natureza qualitativa, motivado pelas questões de partida: Como estão as escolas a implementar a mudança que se impõe? De que forma estão a operacionalizar a educação inclusiva? Como garantem a equidade? Que visibilidade têm a equidade e a inclusão, nos relatórios da Avaliação Externa das Escolas (AEE)? Pelo que, selecionámos os relatórios do 3.º ciclo da AEE das 28 organizações com classificações Muito Bom e/ou Excelente em todos os domínios (relatórios publicados até final de 2023), que submetemos à técnica de análise de conteúdo. Este estudo insere-se no âmbito de uma dissertação integrada no projeto de investigação "Autoavaliação de Escolas. Conhecer, Agir, Melhorar", financiado pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora (CIEP/INT/14/2023). Os resultados preliminares revelam que: a inclusão tem visibilidade em todos os relatórios; o trabalho da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), em articulação com as estruturas internas, famílias e parceiros, é importante na promoção da equidade e da inclusão, evidenciando desenvolvimento e mudança organizacionais; a equidade é claramente referida em 82% dos relatórios, estando, sobretudo, associada a práticas de gestão e organização das/os crianças/ alunos e recursos humanos, e à implementação e monitorização de medidas diferenciadas, cuja eficácia é enaltecida pelos resultados dos alunos que beneficiam dos apoios da Ação Social Escolar ou de relatório técnico-pedagógico, programa educativo individual e/ou plano individual de transição.

Palavras-chave: *educação inclusiva; equidade; avaliação externa das escolas*

Resumen

La publicación del Decreto-Ley (DL) n.º 54/2018 cambió el compromiso de las escuelas portuguesas con la inclusión, generalizando la obligación de garantizar la equidad educativa (Seabra et al., 2020) e imponiéndoles un cambio organizativo, operativo y cultural. para que, partiendo del Diseño Universal para el Aprendizaje y el enfoque multinivel de acceso al currículo, sean capaces de dar respuesta adecuada a todos y cada uno, para que adquieran un nivel de educación y formación que facilite su plena inclusión social. Estudios recientes, aunque reconocen que aún queda un largo camino por recorrer para garantizar el bienestar, el desarrollo y el aprendizaje de todos y cada uno, registran avances importantes, en los últimos años, en las escuelas portuguesas, en términos de educación inclusiva (OCDE, 2022). En este momento, desarrollamos un estudio cualitativo, motivado por las preguntas iniciales: ¿Cómo están implementando las escuelas el cambio necesario? ¿Cómo se operacionaliza la educación inclusiva? ¿Cómo se garantiza la equidad? ¿Qué tan visibles son la equidad y la inclusión en los informes de Evaluación Externa Escolar (AEE)? Por ello, seleccionamos los informes del 3er ciclo de la AEE de las 28 organizaciones con calificaciones de Muy Bueno y/o Excelente en todos los dominios (informes publicados hasta finales de 2023), que sometimos a la técnica de análisis de contenido. Este estudio forma parte de una disertación integrada al proyecto de investigación "Autoevaluación Escolar. Conocer, Actuar, Mejorar", financiado por el Centro de Investigación en Educación y Psicología de la Universidad de Évora (CIEP/INT/14/2023). Los resultados preliminares revelan que: la inclusión es visible en todos los informes; el trabajo del Equipo Multidisciplinario de Apoyo a la Educación Inclusiva (EMAEI), en conjunto con estructuras internas, familias y socios, es importante para promover la equidad y la inclusión, demostrando el desarrollo y el cambio organizacional; La equidad es mencionada claramente en el 82% de los informes, estando asociada, sobre todo, a las prácticas de gestión y organización de los niños/estudiantes y de los recursos humanos, y a la implementación y seguimiento de medidas diferenciadas, cuya eficacia se destaca por los resultados de los estudiantes que reciben apoyo de Acción Social Escolar o con informe técnico-pedagógico, programa educativo individual y/o plan de transición individual.

Palabras clave: *educación inclusiva; equidad; evaluación externa de las escuelas*

Introdução

Inclusão e *equidade* são termos que marcam, cada vez mais, as agendas políticas. Em Portugal, o paradigma educativo baseia-se no que está preconizado no DL n.º 54/2018, que veio alterar o compromisso das escolas com a inclusão, generalizando a obrigação destas assegurarem a equidade educativa (Seabra et al., 2020). Ainda que *inclusão* e *equidade* não constituam novidade em educação, surgem no século XXI com uma roupagem que vem impor, às escolas, uma mudança organizacional, operacional e cultural de modo a que possam responder adequadamente, a todos e a cada um, no desenvolvimento de níveis de educação e formação facilitadores da inclusão.

No cumprimento das políticas educativas para a inclusão, as escolas estão a fazer percurso, operacionalizando mudanças. São vários os estudos – dos quais o da OCDE (2022) é exemplo – que registam progressos importantes ao nível da educação inclusiva, ainda que o caminho a percorrer seja longo.

Interessando-nos conhecer a forma como as escolas estão a implementar as mudanças que se impõem, propusemo-nos efetuar uma leitura dos dados do Programa de Avaliação Externa das Escolas (PAEE), da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), que promove e acompanha, desde 2006, estas tendências. Optámos pela análise dos relatórios das escolas que, no âmbito do 3.º ciclo do PAEE, obtiveram classificações de *Muito Bom* e/ou *Excelente* em todos os domínios, conscientes de que *Muito Bom* é atribuído quando há um "predomínio de pontos fortes em todos os campos de análise, incluindo boas práticas e resultados notáveis (…) generalizados" e *Excelente* se, para além disso, as "boas práticas e os resultados notáveis" forem sustentados, não existindo áreas que careçam de melhorias significativas (IGEC, 2019b). Extraímos do sítio da IGEC os relatórios publicados até final de 2023 e, atendendo aos critérios pré-estabelecidos, focámos a nossa análise em 28 escolas.

Efetuámos uma análise a partir da procura das palavras *inclusão*, *inclusivo/a(s)* e *equidade* nos referidos relatórios, visando perceber que visibilidade dão à equidade e à inclusão e conhecer práticas que concorrem para a construção da escola inclusiva, indicadores de inclusão e equidade nas escolas.

Os relatórios da AEE são uma excelente fonte de informação sobre o que ocorre nas escolas. Dão visibilidade à equidade e à inclusão, especialmente no domínio *Prestação do serviço educativo*, "espelhando uma visão ampla dos conceitos" (Seabra et al., 2020, p. 115), que englobam todas/os as/os crianças/alunos, *sem deixar ninguém para trás*, ainda que identifiquem grupo(s) que carece(m) de especial atenção, numa escola que se deverá constituir, para todos e cada um, espaço privilegiado de aprendizagens significativas (Mestre & Rodrigues, 2023).

Referencial teórico

A educação inclusiva está intimamente comprometida com o sucesso de, para e com todas/os as/os crianças/alunos, fruto do desenvolvimento máximo dos seus potenciais, em respeito pela diversidade e pelo perfil de aprendizagem de cada um (Mestre & Rodrigues, 2023). À escola reivindica-se um espaço privilegiado de aprendizagens significativas, no qual todos são respeitados e valorizados (Costa, 2018), não bastando que estejam presentes, mas que essa presença se traduza em participação plena e efetiva, potenciadora de aprendizagem (Ainscow et al., 2006; Echeita et al., 2009).

Com a publicação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva (RJEI) – DL n.º 54/2018, alterado pela Lei n.º 116/2019 –, deixou de se atender a uma legislação especial para um grupo restrito de crianças/alunos, para se considerarem todos no seu direito de acesso e participação nos mesmos contextos educativos – princípio da inclusão –, mobilizados os apoios necessários para realizarem o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento – princípio da equidade (art.º 3.º, DL 54/2018) –, num entendimento de que a equidade só é garantida quando existe justiça e imparcialidade, num contexto em que a educação de todos é considerada com a mesma importância (UNESCO, 2017).

A educação inclusiva requer processos geradores de igualdade de oportunidades e equidade educativa, recursos de apoio e suporte específicos, trabalho colaborativo entre profissionais e participação efetiva das famílias e restante comunidade (Varela, 2022); num caminho que contemplará a criação de culturas/comunidades alicerçadas em valores inclusivos; a criação de políticas inclusivas, orientadoras da organização do apoio à diversidade; e a promoção de práticas inclusivas, mobilizadoras dos recursos adequados (Booth & Ainscow, 2002)

Inclusão e equidade, no regime jurídico da educação inclusiva

Efetuada uma pesquisa aos termos *equidade* e *inclusão* no RJEI, verifica-se que estes surgem no seu artigo 3.º, como segundo e terceiro princípios orientadores, respetivamente. *Equidade* como "garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento" e *inclusão* enquanto "direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos" (DL 54/2018), numa vertente de imparcialidade e justiça (UNESCO, 2017).

Equidade surge mais três vezes no RJEI, sendo reivindicada na definição das linhas de atuação para a inclusão promotoras da "equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória"(art.º 5.º); na implementação de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI) personalizadas e promotoras de equidade e igualdade de oportunidades, no acesso ao currículo e à progressão, e na frequência da escolaridade obrigatória (art.º 6.º); e na elaboração dos Planos Individuais de Transição (PIT) para a vida pós-escolar, como princípio orientador (art.º 25.º).

Por sua vez, *inclusão* surge logo no artigo 1.º do DL como "processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa", em linha com a definição de educação inclusiva da UNESCO (2009), referenciada no seu preâmbulo.

Inclusão é ainda convocada, tal como a *equidade*, na definição das linhas de atuação para a inclusão (art.º 5.º); e na elaboração dos PIT (art.º 25.º), também como princípio orientador. Não obstante, surge ainda nos artigos 11.º, 13.º e 18.º para explicitar a forma como o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), os recursos da comunidade e o Governo, respetivamente, estão comprometidos com a educação inclusiva.

Inclusão e equidade, na AEE

Em Portugal, a AEE é um programa da IGEC que se encontra, desde 2019, no seu 3.º ciclo, após uma fase de implementação-piloto em 2018. O 1.º ciclo decorreu entre 2006-2011, envolvendo 1131 escolas e o 2.º ciclo, entre 2011-2017, com 824 avaliações (IGEC, 2024).

O 3.ºciclo, em curso, com o propósito de "promover a qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão de todas as crianças e de todos os alunos" (IGEC, 2019a, p. 2), entre outros, apresenta um QR com quatro domínios – *Autoavaliação* (AA), *Liderança e gestão* (LG), *Prestação do serviço educativo* (PSE) e *Resultados* (Re) –, subdivididos em campos de análise (CA), referentes e indicadores, e uma escala de avaliação de cinco níveis – Excelente, Muito bom, Bom, Suficiente e

Insuficiente. O QR foi atualizado, em 2023, ao nível dos referentes e indicadores, de forma a integrar os *standards* e indicadores do Sistema de Monitorização da Implementação do RJEI em Portugal, publicados, em 2022, pela Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva.

Segundo Seabra et al. (2020, p. 104), os sucessivos QR da AEE têm demonstrado preocupação com os conceitos de *equidade* e *inclusão*, do qual o do 3.º ciclo não é exceção, mas exemplo, uma vez que, nele, estes assumem "importância redobrada".

No atual QR, estes termos encontram-se conjugados em dois referentes de domínios distintos: no referente *Promoção da equidade e inclusão de todas as crianças e de todos os alunos*, do CA-*Ensino, aprendizagem e avaliação*, domínio *PSE*, que observa a adequação e eficácia das MSAI, as ações para a melhoria dos resultados das/os crianças/alunos em grupos de risco, as práticas de promoção da excelência escolar e as medidas de prevenção da retenção, abandono e desistência (IGEC, 2023); e no referente *Resultados para a equidade, inclusão e excelência*, do CA-*Resultados Académicos*, domínio *Resultados*, que analisa os resultados dos alunos oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos, de origem imigrante, com Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), Programa Educativo Individual (PEI) e/ou PIT, e as medidas de desenvolvimento e valorização dos alunos de excelência (IGEC, 2023), potenciando a identificação da diversidade das escolas.

Explorando os indicadores do QR, o termo *equidade* surge apenas mais duas vezes, também a par da *inclusão*, no CA-*Gestão*, domínio *LG*, em indicadores com redações semelhantes, um relativo à distribuição e gestão dos recursos humanos e outro às opções na organização e afetação dos recursos materiais, que devem atender às "potencialidades, expectativas e necessidades das crianças e alunos, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a inclusão" (IGEC, 2023, p. 3). Por sua vez, os termos *inclusão* e *inclusiva*/o(s) são mais frequentes, surgindo por todo o QR, com maior incidência no domínio *LG*, marcadamente no CA-*Gestão* e no domínio *PSE*, nos CA-*Oferta educativa e gestão curricular* e CA-*Ensino, aprendizagem e avaliação*. A ênfase recai nos "valores e princípios da educação inclusiva (designadamente ao nível das orientações para o planeamento, desenvolvimento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem)" inerentes a uma "visão estratégica orientada para a qualidade das aprendizagens"(IGEC, 2023, p. 2) e nas formas da sua divulgação à comunidade; na promoção de um ambiente escolar inclusivo; na organização e gestão dos recursos (humanos e materiais) para apoiar a educação inclusiva, do currículo e da aprendizagem, de acordo com as necessidades e os recursos disponíveis; nas medidas inovadoras de promoção do acesso ao currículo; e na adequação das MSAI, atentas às ações de melhoria dos resultados dos alunos dos grupos de risco, à promoção da excelência escolar e à prevenção da retenção, abandono e desistência.

Por fim, salientar que são duas as menções à EMAEI – recurso organizacional criado especificamente, pelo DL, para apoiar a aprendizagem e inclusão de todas/os crianças/alunos (art.º 12.º), um pilar fundamental na implementação de políticas e práticas para a diversidade, equidade e inclusão (Conselho Nacional de Educação, 2022; OCDE, 2022) –, implicando-a: *i)* nas práticas de autoavaliação institucional, naturalmente por lhe competir o acompanhamento, monitorização e avaliação da aplicação de MSAI (alínea c), n.º 9, art.º 12.º, DL 54/2018) e ser expectável que a autoavaliação agregue todas as práticas de avaliação que ocorrem na escola; e *ii)* no envolvimento

e participação das famílias na vida escolar, com ênfase para o acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos (domínio *PSE*), atendendo aos deveres e direitos que lhes assistem, bem enaltecidos por um dos princípios da educação inclusiva, agora também como elementos variáveis da EMAEI (art.º 12.º, DL 54/2018).

Metodologia

Desenvolvemos um estudo de natureza descritiva e interpretativa, enquadrado numa abordagem predominantemente qualitativa, que contemplou a análise dos relatórios do 3.º ciclo da AEE, publicados até final de 2023, das escolas com classificações *Muito Bom* e/ou *Excelente* em todos os domínios da avaliação. Reunimos 28 relatórios, um de 2017-2018 (fase piloto), dois de 2019-2020, oito de 2021-2022 e dezassete de 2022-2023, envolvendo 20 agrupamentos de escolas, quatro escolas secundárias, dois externatos/colégios, uma escola de música e um centro de estudos, distribuídos pelas diferentes áreas territoriais da IGEC: Norte-11, Centro-3, Sul-14.

Motivadas pelas questões de partida: *Como estão as escolas a implementar a mudança que o DL n.º 54/2018 veio impor? De que forma estão a operacionalizar a educação inclusiva? Como garantem a equidade? Que visibilidade têm a equidade e inclusão, nos relatórios da AEE?,* estabelecemos como objetivos: *(i)* perceber a visibilidade que a equidade e a inclusão têm nos relatórios da AEE; *(ii)* identificar indicadores de inclusão e equidade nas escolas, a partir dos referidos relatórios; e *(iii)* conhecer práticas que concorrem para a construção da escola inclusiva, percebendo a ação e o papel das EMAEI na consecução das mesmas.

A análise dos dados foi suportada por processos básicos de estatística e pela técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2009). Codificámos os relatórios usando a letra R, seguida de uma numeração de 1 a 28. Procurámos as palavras *inclusão*, *inclusiva/o(s)* e *equidade* nos relatórios e efetuámos contagens, por domínio, identificando se estas se encontravam num ponto forte (PF), numa área de melhoria (AM) ou num dos juízos avaliativos de um CA, tendo obtido as frequências da Tabela 1. Também extraímos os parágrafos que continham essa(s) palavras(s) para quadros com a mesma organização, um quadro por palavra, para a análise de conteúdo. As categorias de análise das unidades de registo emergiram dos enunciados dos textos, de forma indutiva, tendo-se procurado identificar associações e tendências quanto à forma como estes conceitos surgem valorizados.

Resultados

A pesquisa por *inclusão/inclusiva/o(s)*, *equidade* e *EMAEI* nos relatórios conduziu-nos às seguintes frequências:

Tabela 1

Frequências da(s) palavras/expressão inclusão/inclusiva/o(s), equidade e EMAEI.

	Inclusão/Inclusiva/o(s)					***Equidade***					**EMAEI**				
Domínios / Partes do relatório	**AA**	**LG**	**PSE**	**Re**	**Total**	**AA**	**LG**	**PSE**	**Re**	**Total**	**AA**	**LG**	**PSE**	**Re**	**Total**
PF	8	13 (12 rel.)	**27** (21 rel.)	12 (9 rel.)	**60**	2	2	6 (5 rel.)	2	**12**	-	-	3	-	**3**
AM	1	1	-	-	**2**	-	1	-	-	**1**	-	-	-	-	**0**
CA1	3	18	16 (12 rel.)	10 (9 rel.)		-	5	2	12		-	-	2	-	
CA2	11 (10 rel.)	9 (8 rel.)	**32** (21 rel.)	14 (10 rel.)	**228**	2	1	2	-	**56**	1	-	1	-	**25**
CA3		**29** (19 rel.)	**70** (27 rel.)	14 (11 rel.)			13 (11 rel.)	14	5			1	20 (19 rel.)	-	
CA4			2					-					-		
Total	**23**	**70**	**147**	**50**	**290** (28 rel.)	**4**	**22**	**24**	**19**	**69** (23 rel.)	**1**	**1**	**26**	**0**	**28** (19 rel.)
Valor médio	0,8	2,5	5,3	1,8	**10,4**	0,1	0,8	0,9	0,7	**2,5**	0,0	0,0	0,9	0	**1,0**

Fonte: Elaboração própria

Verifica-se que a *inclusão* tem visibilidade em todos os relatórios, aparecendo, em média, 10 palavras *inclusão/inclusiva/o(s)* por relatório. Por sua vez, a *equidade* é mencionada na sua maioria (82%), em média, 2 a 3 vezes por relatório. É nos juízos avaliativos do domínio *PSE* que se encontram mais frequentemente estes termos, claramente no CA3-*Ensino, aprendizagem e avaliação*, mais evidente no que à *inclusão* diz respeito, resultado que não está em consonância com o QR da AEE, que situa este enfoque no domínio *LG*, mas reitera as conclusões de alguns estudos (Seabra et al., 2020).

A *equidade* surge também, com frequências muito próximas desta, no CA3-*Gestão*, domínio *LG*, e no CA1-*Resultados Académicos*, domínio *Resultados*. É referida *equidade*: 1) no acesso ao currículo (R7-PSE, R23-LG, R26-PSE, R27-PSE) e na progressão (R27-PSE), inerente a uma visão estratégica clara (R23-LG), à valorização das dimensões cultural, científica, artística e desportiva na oferta educativa e atividades (R7-PSE), e à implementação de medidas diferenciadas (R26-PSE); 2) na ação, quando orientada por princípios de equidade (R19-LG); 3) na gestão e organização das/os crianças/alunos, na constituição dos grupos/turmas inerente a princípios da equidade (R1-LG, R13-LG, R19-LG), critérios de natureza pedagógica (R13-LG, R19-LG, R23-LG) e equitativos (R3-LG), conhecidos pela comunidade (R13-LG, R27-LG), e a opções inovadoras, como a medida turmas dinâmicas (R23-LG); 4) nos horários dos alunos (R19-LG, R23-LG), sustentados em critérios pedagógicos e princípios de equidade (R19-LG); 5) nas práticas de organização, afetação e gestão dos recursos humanos, orientadas por princípios de eficácia e eficiência (R9-LG), princípios da equidade e justiça (R13-LG, R24-LG), pela formação e os interesses de cada um (R13-LG), em consideração pelas pessoas e pelo seu bem-estar (R24-LG); 6) no serviço prestado, pela gestão flexível dos recursos (R8-LG); 7) na distribuição dos recursos educativos e tecnológicos (R27-LG); 8) na divulgação de informação, por circuitos de comunicação (internos e externos) diversificados e eficazes (R22-LG); 9) nos processos de avaliação das aprendizagens (R6-LG). É evidenciada a importância da implementação de MSAI diversificadas, sistematizadas e monitorizadas (R7-PSE, R12-PSE, R23-PSE), ajustadas às especificidades dos alunos (R8-PSE); da promoção de ambientes favoráveis às aprendizagens, que articulam aprendizagem curricular e socio emocional (R20-PSE); do desenvolvimento de atividades, clubes

e projetos de apoio ao bem-estar pessoal, emocional e social das/os crianças/alunos, orientados para a prevenção de comportamentos de risco, educação para a saúde, ambiente, música, desporto e tecnologias (R6-PSE); do trabalho de melhoria dos desempenhos das/os crianças/alunos de grupos de risco (R6-PSE); da disponibilização dos apoios necessários (R16-PSE), entre eles, academias e apoios educativos promotores da excelência (R6-PSE); e das dinâmicas/acompanhamento da EMAEI (R9-PSE, R20-PSE, R25-PSE), nomeadamente na definição das respostas educativas, em articulação com as famílias e parceiros, e na capacitação dos recursos humanos (R9-PSE).

No domínio *Resultados*, as referências surgem, maioritariamente, na sequência dos resultados dos alunos que beneficiam dos apoios da Ação Social Escolar (ASE) – ou de origem imigrante (R3-Re, R4-Re) ou com RTP, PEI e/ou PIT (R3-Re, R4-Re, R12-Re, R18-Re, R19-Re, R22-Re, R23-Re) – , superiores às médias nacionais, considerados os alunos com perfis semelhantes (R3-Re, R4-Re, R18-Re, R22-Re, R25-Re, R26-Re), a partir dos quais se depreende que as escolas adotam "boas práticas de equidade" (R3-Re, R4-Re, R18-Re) ou "práticas exemplares de equidade" (R25-Re), possuem "níveis de equidade (…) elevados" (R12-Re), e desenvolvem um "trabalho assente nos princípios da (…) equidade" (R26-Re), atuando tendo em vista a equidade (R19-Re) ou uma "ação educativa orientada por princípios de equidade" (R22-Re). Quando tal não se verifica, nomeadamente com alunos que beneficiam da ASE (R24-Re), a referência alerta para a necessidade de "desenvolvimento de estratégias com vista a uma maior equidade" (R24-Re), sobressaindo a associação entre equidade e sucesso educativo de todos, incluindo os mais vulneráveis. Ainda que pouco expressivas, há referências ao facto de as escolas conseguirem assegurar a equidade através do "trabalho conjunto [entre instituição escolar e comunidade envolvente] em prol do bem comum" (R8-Re), também "na resolução dos constrangimentos provocados pela pandemia" (R24-Re), numa relação de interação e cooperação que serve ambos. Há, inclusive, uma referência que revela a valorização, pela sociedade, do "trabalho desenvolvido [pela escola] em prol da equidade e da inclusão, face à heterogeneidade da população escolar e no acolhimento de alunos migrantes" (R23-Re), com impacto "na crescente procura e no aumento significativo do número de crianças e alunos" (R23-Re).

Ainda que timidamente, no domínio *Autoavaliação*, é apontada a melhoria da *equidade* dos processos de ensino e aprendizagem, potenciada pela "abrangência, rigor e consistência do processo de recolha e tratamento de dados da autoavaliação" (R9-Re), bem como o impacto da autoavaliação na *equidade* dos resultados "nos diversos campos de ação", decorrente das melhorias que proporciona nos processos de ensino e aprendizagem (R25-Re).

A única área de melhoria com referência à *equidade* alude à "equidade dos processos de avaliação das aprendizagens" (R6-LG). Por sua vez, os pontos fortes, mais concentrados no domínio *PSE*, evidenciam como promotores de *equidade*: a valorização das dimensões cultural, científica, artística e desportiva da oferta formativa e outras iniciativas (R7-PSE); estratégias de ensino e MSAI diferenciadas e monitorizadas (R7-PSE, R21-PSE, R23-PSE); e a "ação determinante das estruturas de apoio à equidade e à inclusão, em estreita articulação com os diversos intervenientes e suportada em dinâmicas eficazes" (R9-PSE), entre as quais assumem destaque as "iniciativas inovadoras levadas a cabo pelo serviço de psicologia e orientação [(SPO)]" (R20-PSE).

Relativamente aos termos *inclusão/inclusiva/o(s)*, as maiores frequências registam-se no CA3-*Ensino, aprendizagem e avaliação*, domínio *PSE*, surgindo associadas:

- à implementação de MSAI e respostas diversificadas (R6-PSE, R7-PSE, R8-PSE, R12-PSE, R23-PSE), sistematizadas (R7-PSE, R8-PSE, R23-PSE) e monitorizadas (R6-PSE, R7-PSE, R8-PSE, R23-PSE), ajustadas às especificidades dos discentes (R8-PSE), em função das necessidades educativas (R13-PSE), tendo em conta não só as dificuldades das/os crianças/alunos como também as suas potencialidades (R22-PSE), maioritariamente em contexto de sala de aula (R5-PSE, R6-PSE, R7-PSE, R12-PSE), mas também com recurso ao CAA (R6-PSE, R7-PSE, R12-PSE), das quais são exemplo a diferenciação pedagógica (R6-PSE, R8-PSE), "trabalho entrepares" (R8-PSE), "tutorias, coadjuvação e apoio tutorial específico"(R23-PSE);

- ao impacto do trabalho articulado das estruturas e/ou profissionais da escola (R1-PSE, R2-PSE, R8-PSE, R23-PSE, R24-PSE) – entre os quais a EMAEI, que, em alguns contextos, assume papel de destaque na intervenção (R4-PSE, R7-PSE, R9-PSE, R10-PSE, R11-PSE, R15-PSE, R23-PSE, R25-PSE) – e destes com as famílias e/ou os recursos da comunidade/parceiros (R4-PSE, R7-PSE, R15-PSE, R23-PSE) na eficácia das MSAI e respostas implementadas, por exemplo na prevenção da retenção (R24-PSE) e do abandono (R7-PSE, R23-PSE, R24-PSE);

- às práticas de promoção da excelência escolar, bastante circunscritas à atribuição de prémios, para reconhecimento público nos âmbitos académico e social, e ao estímulo à participação em projetos e concursos, sobretudo àqueles que concorrem para esse fim (R1-PSE, R3-PSE, R4-PSE, R15-PSE), numa visão redutora (R1-PSE), que reclama "a adoção de estratégias que impliquem os alunos que evidenciam maiores potencialidades em operações cognitivas mais complexas" (R8-PSE);

- às ações e medidas de integração de alunos estrangeiros (R1-PSE, R4-PSE, R17-PSE) como "apoios e coadjuvações em contexto de sala de aula, apoios educativos na sala de estudo, tutorias, aulas complementares e apoios específicos" (R17-PSE), extensíveis às suas "famílias, ao nível do apoio social, da saúde e profissional" (R4-PSE), com impacto "nas taxas de retenção e desistência" (R17-PSE).

São também elevadas as frequências registadas, no CA2-*Oferta educativa e gestão curricular*, domínio *PSE* e CA3-*Gestão*, domínio *LG*. Ao nível do CA2, os termos surgem associados:

- à oferta e respostas educativas, diversificadas e atentas às necessidades (R14-PSE) e satisfação, interesses pessoais e comunitários (R4-PSE), contemplando "cursos de educação e formação para jovens e adultos", o "Programa Integrado de Educação e Formação" (R8-PSE), cursos profissionais (R10-PSE) e "outras componentes no currículo, nomeadamente a nível de educação ambiental, cidadania e desenvolvimento pessoal e social, (…) ensino estruturado" (R18-PSE) como "um válido contributo na formação, qualificação académica e inclusão de todos e cada um" (R8-PSE);

- às atividades e projetos da oferta educativa que promovem a inclusão, nomeadamente desportivos (R1-PSE, R7-PSE), culturais (R7-PSE, R14-PSE) e artísticos (R7-PSE, R14-PSE, R27-PSE), de integração como "a lecionação de Português para Falantes de Outras Línguas" (R8-PSE), e inovadores como o Clube de Robótica (R25-PSE), os quais, desenvolvidos em

complementaridade com o trabalho em sala de atividades/aula, constituem uma mais-valia (R7-PSE);

- às práticas de organização e gestão do currículo e da aprendizagem orientadas para a educação inclusiva (R4-PSE, R13-PSE), que mobilizam medidas educativas diferenciadas, promotoras da igualdade de oportunidades no acesso ao currículo (R2-PSE, R13-PSE), em diversos contextos (R15-PSE, R23-PSE), "de que são bons exemplos, (…) a terapia da fala, a hipoterapia e a psicomotricidade" (R15-PSE), as coadjuvações e as mentorias (R16-PSE);

- aos projetos e medidas de inovação curricular e pedagógica, "dentro e fora da sala de aula" (R3-PSE), que mobilizam "metodologias ativas, como o modelo de sala de aula invertida, atividades STEAM/STEM e o trabalho de projeto" (R4-PSE), "ferramentas e plataformas digitais de aprendizagem (MILAGE APRENDER+, MathsCityMap, Khan Academy, projeto-piloto Manuais Digitais)" (R4-PSE) e "Clube de Robótica" (R25-PSE), e "a organização dos espaços para a aprendizagem cooperativa" (R4-PSE), alguns dos quais fruto da apropriação de iniciativas nacionais (R11-PSE) que têm vindo a transformar a abordagem ao currículo (R23-PSE).

Por sua vez, no CA3-*Gestão*, domínio *LG*, os termos *inclusão/inclusiva/o(s)* surgem associados:

- ao ambiente escolar, inclusivo quando "a diferença é respeitada" (R1-LG), "atende às diferentes e reais expectativas de todos os atores educativos" (R12-LG), sobressaindo "a atenção para com cada criança e jovem na sua individualidade" (R9-LG) e a "implementação de práticas educativas e pedagógicas inclusivas" (R12-LG), "com benefícios claros no processo de ensino e de aprendizagem e no bem-estar dos seus utilizadores" (R17-LG), fruto da ação concertada, criteriosa e consistente de toda a comunidade educativa no acompanhamento e integração das/os crianças/alunos (R11-LG, R17-LG, R21-LG), pautada por princípios e critérios específicos (R28-LG); "a gestão criteriosa dos recursos humanos" (R16-LG), privilegiando a "constituição de equipas pedagógicas que acompanham os alunos ao longo de um ciclo" (R27-LG); e a "mobilização eficiente de recursos internos e externos com uma intencionalidade desafiadora da aprendizagem" (R25-LG), com "utilização exponencial do digital" (R21-LG) e "intervenções de melhoramento dos contextos" (R21-LG) "para tornar as áreas comuns mais apelativas" e utilizar "espaços exteriores enquanto recurso para a aprendizagem" (R23-LG, R7-LG);

- às práticas de gestão e organização das/os crianças/alunos, em respeito pelos "princípios da equidade, heterogeneidade e inclusão, nomeadamente no que concerne à constituição de grupos e turmas" (R1-LG), que decorre de critérios de natureza pedagógica (R3-LG, R5-LG, R13-LG, R20-LG, R23-LG), "claros e equitativos" (R3-LG), "que têm em consideração a heterogeneidade e a continuidade pedagógica" (R7-LG), no seguimento de princípios de eficácia e eficiência (R9-LG, R20-LG);

- à "gestão equilibrada dos recursos humanos" (R5-LG), "que, para além de valorizar o bem-estar e o perfil de cada um, viabiliza a prossecução das intenções organizacionais e pedagógicas, com a atribuição, no caso dos docentes, de tempos semanais para reunião das equipas educativas por ano de escolaridade, incrementando o trabalho colaborativo e a articulação curricular" (R23-LG);

- às "práticas de formação contínua, interna e externa" (R27-LG), que respondem às necessidades (R27-LG) e otimizam "o leque de formadores disponível em temáticas-chave" (R22-LG) como flexibilidade curricular e inclusão (R5-LG, R22-LG).

Centrando-nos nas referências à EMAEI, é no domínio *PSE*, mais precisamente no CA3-*Ensino, aprendizagem e avaliação*, que esta equipa é mais referenciada (Tabela 1). Aliás, para além destas referências, surge apenas em duas asserções, uma no domínio *Autoavaliação* e outra no domínio *LG*. No domínio *PSE*, há apontamentos sobre "a atuação célere" (R23-PSE), a "ação muito relevante" (R9-PSE) e "o trabalho consistente" (R7-PSE), "produtivo" (R1-PSE) e "eficaz" (R7-PSE, R18-PSE) da EMAEI, "relevando-se a qualidade de respostas" (R4-PSE), com a atribuição de "um papel importante no conhecimento prévio das situações relativas aos novos alunos" (R19-PSE) e "um papel fulcral no acompanhamento dos alunos alvo de medidas multinível e na articulação com todos os intervenientes no processo educativo destes alunos, garantindo aos pais/encarregados de educação toda a informação pertinente" (R11-PSE). Há referências ao impacto do trabalho da EMAEI na adequação de intervenções (R20-PSE) e na promoção da equidade (R9-PSE, R20-PSE), da inclusão (R7-PSE, R9-PSE, R19-PSE, R20-PSE, R23-PSE) e do sucesso educativo de todos (R19-PSE, R20-PSE), no âmbito da prevenção do abandono (R7-PSE, R23-PSE) e do "bem-estar pessoal e social das crianças e dos alunos, a prevenção dos comportamentos de risco e a orientação escolar e profissional" (R15-PSE).

Considerações finais

O presente estudo permitiu constatar que (est)as escolas portuguesas não ficaram indiferentes aos desafios trazidos pelo DL n.º 54/2018. Denota-se desenvolvimento e mudança organizacionais, numa "perspetiva abrangente, que valoriza e destaca valores, políticas e práticas orientadas para a inclusão e equidade, nos diversos setores de atuação da escola" (Seabra et al., 2020, p. 108), mais notórios nos indicadores do domínio PSE, ainda que se reconheça alguma sobreposição de temas entre os domínios. Em linha com outras investigações (OCDE, 2022; Seabra et al., 2020), esta investigação, a partir de um olhar possibilitado pela AEE, traça um retrato maioritariamente positivo das práticas instituídas nas escolas.

A *inclusão* tem visibilidade em todos os relatórios, sendo mais frequente que a *equidade*, que se encontra em 82% dos relatórios. Estes conceitos são facilmente confundidos, estando associados a processos geradores de igualdade de oportunidades e equidade educacional, relacionados com práticas de gestão e organização das/os crianças/alunos, dos recursos (humanos, organizacionais e materiais), do currículo e da aprendizagem, que viabilizam a implementação e monitorização de medidas diferenciadas, cuja eficácia é enaltecida pelos resultados das/os crianças/alunos que beneficiam da ASE ou de RTP, PEI e/ou PIT.

Referências bibliográficas

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and standards agenda: Negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, *10*(4), 295-308. https://doi.org/10.1080/13603110500430633

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (5.ª ed.). Edições 70.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.

Conselho Nacional de Educação. (2022). *Recomendação sobre o acolhimento de migrantes e a construção de uma escola mais inclusiva.* Conselho Nacional de Educação.

Costa, J. (2018). Prefácio. In Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (Ed.), *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática* (p. 4). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., & González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de educación inclusiva en España. *Revista de Educación*, *349*, 153-178.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2019a). Terceiro ciclo da avaliação externa de escolas: *Âmbito, princípios e objetivos*. https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Amb_princ_objetivos.pdf

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2019b). Terceiro ciclo da avaliação externa de escolas: *Escala de avaliação*. https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Escala_avaliacao.pdf

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2023). Terceiro ciclo da avaliação externa de escolas: *Quadro de referência*. https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3/AEE_QR_2023.pdf

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2024). *Avaliação externa de escolas: Ciclos de avaliação.* https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=

Mestre, A., & Rodrigues, F. (2023). Direção e coordenação pedagógica: Desafios da educação inclusiva. In L. Araújo, R. Brito, A. Mestre, & F. Rodrigues (Orgs.), *Direção de escola: Desafios de hoje* (pp. 51-79). ISEC-Lisboa.

OCDE. (2022, março 22). *Review of inclusive education in Portugal*. OCDE. https://www.oecd.org/en/publications/review-of-inclusive-education-in-portugal_a9c95902-en.html

Seabra, F., Mouraz, A., Abelha, M., & Henriques, S. (2020). Equidade e inclusão nas políticas de educação: Perspetivas a partir dos relatórios de AEE. *Indagatio Didactica*, *12*(5), 99-117. https://doi.org/10.34624/id.v12i5.23445

UNESCO. (2017). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. UNESCO.

Varela, A. L. F. (2022). *Educação inclusiva, das conceções e práticas de escolarização: Sentidos, gramáticas e efeitos em escolas do Brasil e Portugal* [Tese de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa]. Veritati - Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. http://hdl.handle.net/10400.14/41228

Mochila Leve: Um projeto municipal que conduz à mudança das práticas letivas

Vanda Cristina Antunes dos Santos Fernandes Rosa
Escola Secundária Aquilino Ribeiro/ESECS - Instituto Politécnico de Leiria
Email: vandafrosa@gmail.com

Resumo[24]

A Câmara Municipal de Oeiras criou o Projeto Mochila Leve, que começou a ser implementado em escolas do 1o ciclo do município no ano letivo 2018/19. Com um alargamento gradual, quer a ciclos de ensino, quer a escolas e docentes, abrangia no ano letivo 2022/23 estabelecimentos de ensino de nove agrupamentos oeirenses, num total de 4098 alunos e 364 professores. Tendo como principal objetivo a mudança das práticas letivas, a edilidade tem proporcionado ferramentas e meios tecnológicos que facilitam a prossecução desse mesmo fim.

O projeto de tese de mestrado em Ciências da Educação – Gestão Escolar a ser desenvolvido na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria pretende, precisamente, constatar em que medida se verificou a alteração das práticas letivas de docentes do Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro que estiveram ou estão envolvidos neste Projeto. Pretende-se também identificar as estratégias que foram alteradas, refletir sobre as mudanças operadas e esclarecer se as alterações às metodologias de ensino e aprendizagem perduraram, mesmo nos casos de docentes que deixaram de pertencer ao projeto. Para o desenvolvimento do trabalho em questão, teremos como referencial teórico textos e autores que se debruçaram sobre a problemática da organização e gestão curricular, sobre o papel das lideranças nas alterações curriculares e metodológicas e sobre a inovação, nomeadamente no que toca à implementação de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem. Quanto à metodologia, o trabalho terá por base a análise de conteúdo, no paradigma qualitativo. Far-se-á uma entrevista à diretora do agrupamento e aplicar-se-ão questionários a alguns docentes envolvidos no projeto. Será possível também uma entrevista às coordenadoras do projeto. Pensamos observar com o nosso estudo que tem havido, efetivamente, uma mudança nas práticas letivas, embora nos pareça que essa mudança se tem realizado mais consistentemente em determinados ciclos de escolaridade do que noutros.

Em suma, esta investigação virá contribuir para o reforço da necessidade de adoção de metodologias consentâneas com o desenvolvimento de competências previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e nos DL nº 54/2018 de 6 de julho e DL nº 55/2028 de 6 de julho.

[24] Com o apoio do Município de Oeiras.

Resumen

El Ayuntamiento de Oeiras creó el Proyecto Mochila Leve, que comenzó a implantarse en las escuelas de primaria del municipio en el curso 2018/19. Con una ampliación progresiva, tanto a ciclos formativos como a colegios y profesores, en el curso 2022/23 abarcó centros educativos de nueve grupos de Oeiras, con un total de 4098 alumnos y 364 profesores. Con el objetivo principal de cambiar las prácticas de enseñanza, el ayuntamiento ha proporcionado herramientas y medios tecnológicos para facilitarlo.

El proyecto de tesis de máster en Ciencias de la Educación - Gestión Escolar que se desarrollará en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Instituto Politécnico de Leiria pretende precisamente comprobar en qué medida se ha producido un cambio en las prácticas docentes de los profesores del Grupo Escolar Aquilino Ribeiro que han participado o participan en este proyecto. También se pretende identificar las estrategias que se han alterado, reflexionar sobre los cambios que se han producido y aclarar si estos han perdurado en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, incluso en el caso de los profesores que ya no pertenecen al proyecto. Para el desarrollo del trabajo en cuestión, utilizaremos como referencia teórica textos y autores que han abordado la problemática de la organización y gestión del currículo, el papel del liderazgo en los cambios e innovaciones curriculares y metodológicas, especialmente en lo que se refiere a la implantación de metodologías activas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la metodología, el trabajo se basará en el análisis de contenido en el paradigma cualitativo. Se entrevistará a la directora del instituto y se administrarán cuestionarios a algunos de los profesores que participan en el proyecto. También será posible entrevistar a los coordinadores del proyecto. Creemos que nuestro estudio mostrará que efectivamente se ha producido un cambio en las prácticas docentes, aunque nos parece que este cambio se ha producido de forma más consistente en algunos ciclos escolares que en otros.

En definitiva, esta investigación contribuirá a reforzar la necesidad de adoptar metodologías acordes con el desarrollo de las competencias recogidas en el Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória y en el Decreto-Ley 54/2018, de 6 de julio, y el Decreto-Ley 55/2028, de 6 de julio.

Palabras-clave: *gestão curricular; inovação; metodologias ativas*

Mochila Leve: um projeto municipal que conduz à mudança das práticas letivas

O Projeto Mochila Leve (PML) foi desenvolvido pela Câmara Municipal de Oeiras para ser aplicado nas escolas do concelho e contribuir para uma das bandeiras do programa eleitoral do movimento vencedor, encabeçado por Isaltino de Morais, e reforçado no seu discurso de tomada de posse: a educação.

Afirmava o Presidente da Câmara que o programa nesta área era ambicioso e abrangente, e tendo em linha de conta a escola, a família e a comunidade. O objetivo de "ter em Oeiras os melhores alunos do País" (Morais, 2017, p. 12) passava por implementar "novas políticas educativas, que

pretendem ligar em rede todo o potencial do concelho e disponibilizar os meios e às [sic] condições para que a inovação organizacional e pedagógica se afirme" (p. 11). Pretendia-se "intervir com medidas incidentes na formação dos professores, na sensibilização e preparação dos Pais e na sensibilização e preparação dos alunos" (p. 11). A educação era vista "como a principal alavanca de transformação social, de elevação da condição do indivíduo na (p. 11) sociedade" (pp. 11-12) e, no entender do edil, "sem um bom sistema educativo não há coesão social, não há desenvolvimento, não há futuro" (p. 12).

Observando as palavras de Isaltino de Morais, percebe-se que o programa para o setor da educação visava a inovação com um sentido futuro e abrangia os professores, os alunos e as suas famílias. Desta forma, surgiu, no ano letivo 2018/19, o PML, cujos objetivos são:

– Criar uma rede concelhia de docentes, pertencentes a diferentes níveis de ensino e agrupamentos de escolas, que reúne periodicamente para planificar e partilhar experiências pedagógicas;

– Gerar uma comunidade de reflexão sobre a adoção obrigatória de manuais escolares, no 1.º CEB, e a importância da utilização de recursos didáticos diversificados que promovam o envolvimento e a aprendizagem dos alunos, ao longo de todos os ciclos de ensino;

– Criar condições para o desenvolvimento profissional dos docentes assente no trabalho colaborativo e na utilização de recursos didáticos diversificados, em substituição dos manuais escolares que deixam de ser o recurso principal para a aprendizagem em sala de aula (Município de Oeiras, 2024).

Assim, o que se pretendia com o PML era a criação de uma rede de docentes do concelho que refletissem e partilhassem experiências pedagógicas, no sentido de se diversificarem recursos didáticos que motivassem os alunos e promovessem a sua aprendizagem. No primeiro ano, o PML foi implementado, de forma voluntária, apenas no 1º ciclo do ensino básico, num total de 10 estabelecimentos de ensino de 8 agrupamentos. No segundo ano, alargou-se como projeto-piloto a turmas do 5º ano de escolaridade, do 7º ano de escolaridade e ao ensino secundário, o que levou a um aumento exponencial, quer de estabelecimentos de ensino, quer de professores e alunos envolvidos. No ano letivo seguinte, o projeto foi alargado a turmas do 6º ano de escolaridade e desde então não houve alargamento aos anos remanescentes (8º e 9º anos de escolaridade). Na Figura 1 podemos observar a evolução dos números relativos ao PML ao longo dos seus anos de implementação.

Figura 1

Evolução e abrangência do PML

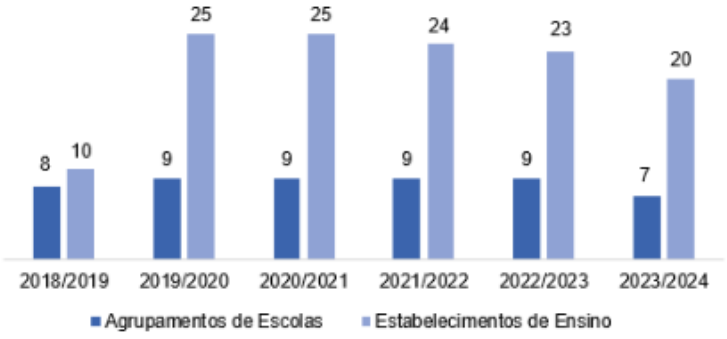


Gráfico 1 - Evolução do número de Agrupamentos de Escolas e de Estabelecimentos de Ensino integrados no PML

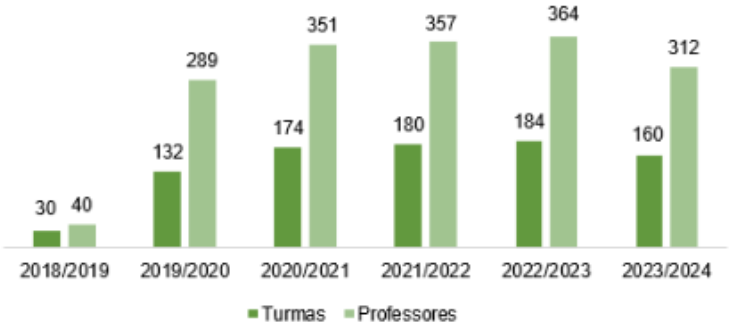


Gráfico 2 - Evolução do número de turmas e Professores integrados no PML

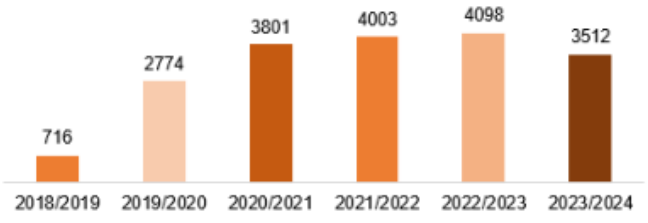


Gráfico 3 - Evolução do número de alunos integrados no PML

Fonte: Município de Oeiras, 2024.

Constatamos que, desde o ano letivo 2019/20, se mantém o número de agrupamentos de escolas envolvidos e o número de estabelecimentos de ensino tem uma oscilação mínima. Já o número de turmas, de alunos e professores envolvidos tem vindo sempre a crescer, embora no presente ano letivo se tenha observado uma ligeira diminuição no número de estabelecimentos de ensino, de professores e alunos envolvidos.

Para que haja uma diversificação dos recursos didáticos, é necessário que exista formação que dote os docentes das ferramentas que isso permitam. Assim, os professores que integram o PML

podem usufruir de várias ações de formação, gratuitas e acreditadas, disponibilizadas pelo município em parceria com o Centro de Formação de Escolas do Concelho de Oeiras e com várias entidades externas, como as Associações de Professores de diferentes áreas disciplinares, o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, o Movimento da Escola Moderna, a Associação Portuguesa de Telemática Educativa (EDUCOM), a Pró-Inclusão – Associação Nacional dos Docentes de Educação Especial (PIN-ANDEE) ou o Project Management Institute (PMI), como se pode constatar na Figura 2, que demonstra as instituições parceiras para a formação docente:

Figura 2

Parcerias para a formação docente

	18/19	19/20	20/21	21/22	22/23	23/24
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-UL)	■		■	■		
Escola Superior de Educação de Lisboa (ESE Lx)	■	■	■			
Movimento da Escola Moderna (MEM)	■					
Associação de Professores de Português (APP)		■	■	■	■	■
Associação de Professores de Matemática (APM)		■	■	■	■	■
Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI)		■	■	■		
Associação Portuguesa de Professores de Educação Musical (APEM)		■	■	■	■	■
Associação Portuguesa de Professores de Educação Visual e Tecnológica (APEVT)		■	■	■	■	■
Associação Portuguesa de Telemática Educativa (EDUCOM)		■	■	■	■	
Project Management Institute (PMI)		■	■	■	■	
Pró-Inclusão Associação Nacional dos Docentes de Educação Especial (PIN-ANDEE)			■	■	■	■
Splendid Theory				■		
Centro de Formação de Escolas do Concelho de Oeiras (CFECO)						■

Fonte: Município de Oeiras, 2024.

Da observação da Figura 2 constata-se que tem havido, igualmente, um aumento no número de entidades externas parceiras na formação contínua docente, que se reflete no número também crescente de ações de formação em oferta nos primeiros anos, com o ano letivo 2021/22 com quinze ações de formação disponíveis, e nos últimos anos uma estabilização com seis ou sete ações (2018/19 – 3 ações de formação; 2019/20 e 2020/21– 10 ações de formação; 2021/22 – 15 ações de formação; 2022/23 – 6 ações de formação; 2023/24 – 7 ações de formação).

Um outro vetor do projeto foi a aquisição de material didático e tecnológico para as escolas envolvidas no projeto. Houve o apetrechamento das salas de aula das turmas envolvidas no PML

com material didático e tecnológico definido pelos docentes, a atribuição de um *tablet* por cada dois alunos e um *tablet* por professor e reforçou-se o sinal de internet nas escolas. Existe ainda a disponibilização de acesso livre a uma plataforma digital de ensino definida pelas escolas (*Escola Virtual* ou *Aula Digital*). O Portal da Educação do Município de Oeiras menciona ainda o acesso a uma plataforma *moodle* para reflexão e partilha de recursos e práticas, mas o que se tem verificado desde 2022 é um encontro no mês de julho em que há, precisamente, essa partilha entre os docentes das escolas do concelho de Oeiras.

No caso em estudo, o agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro, o projeto começou a ser implementado no primeiro ano, com duas turmas do 3º ano de escolaridade, tendo sido alargado em 2019/20 a todas as turmas de 1º ciclo, a duas turmas do 5º ano e às três turmas de ensino secundário profissional. No ano letivo seguinte alargou-se a todas as turmas do 2º ciclo. Existem três coordenadoras do Projeto no agrupamento, uma para cada ciclo de ensino envolvido, que têm um papel importante na implementação do PML junto dos docentes dos ciclos que coordenam. Nos 1º e 2º ciclos existe bastante trabalho colaborativo e um grande envolvimento dos professores e, consequentemente alunos. No caso dos cursos profissionais, a diversidade de turmas que os professores lecionam e as condicionantes a nível dos horários dos cursos dificulta o trabalho colaborativo, assim como a existência de uma resistência por parte da generalidade dos docentes na adesão plena ao Projeto Mochila Leve.

No entanto, deve-se salientar que, embora apenas os três ciclos de ensino estejam oficialmente integrados no Projeto e, consequentemente, usufruam das ações de formação e material disponibilizado pelo município, a realidade é que os princípios de diferenciação pedagógica e inovação no ensino são transversais a todos os ciclos. No Projeto Educativo do Agrupamento, no objetivo específico “promover a melhoria das práticas de diferenciação pedagógica” (Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro, 2022, p. 16), uma das ações é, precisamente, “implementar ambientes de aprendizagem baseados na metodologia de trabalho de/por projeto e outras metodologias ativas” (p. 16), cujo parceiro para a implementação do trabalho de projeto é uma instituição (PMI) que chegou via Projeto Mochila Leve.

O trabalho para o projeto de tese de mestrado em curso no Instituto Politécnico de Leiria pretende, precisamente, observar se os docentes integrados no PML frequentam as ações de formação e recorrem aos materiais disponibilizados pelo município oeirense. Pretende-se igualmente perceber se esses mesmos docentes alteram as suas práticas letivas, recorrendo mais a metodologias ativas. Para tal, construíram-se questionários a aplicar aos professores, cujas respostas serão analisadas. Sendo a integração no Projeto uma iniciativa da Diretora do Agrupamento, haverá também uma entrevista para compreender a motivação da decisão e os objetivos por ela ambicionados. Será igualmente possível uma entrevista às coordenadoras do PML, no sentido de compreender o papel que têm na prossecução dos objetivos definidos pela Diretora.

O Projeto Mochila Leve é, então, uma iniciativa da Câmara Municipal de Oeiras com foco no aluno, uma vez que pretende promover a mudança das práticas letivas. Apresenta opções de formação contínua docente que permite aos professores conhecerem novos recursos educativos digitais, estratégias de ensino diferenciadoras e metodologias ativas de ensino. Visando a inovação e o objetivo de ter os melhores alunos do país, este projeto leva também à melhoria dos professores

que por ele passam. É essa mudança para melhor dos docentes que se pretende confirmar através do estudo em curso para um projeto de tese de mestrado em Ciências da Educação – Gestão Escolar no Instituto Politécnico de Leiria.

Referências bibliográficas

Marques, Isabel (Dir.). (2022). *Projeto educativo 2022/2026.* Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro.

Morais, Isaltino. (2017, 21 de outubro). *Discurso do Presidente da Câmara Isaltino Morais*. https://www.oeiras.pt/documents/20124/156943/DISCURSO+TOMADA+DE+POSSE+2017_vers%C3%A3o+final_site.pdf/6b4c3b5c-4db7-b13d-57b3-0a8585027ec5?t=1615395010757

Município de Oeiras. (2021, agosto 9). *Projeto Mochila Leve*. https://educacao.oeiras.pt/atividades_projetos/projeto-mochila-leve/Paginas/default.aspx

Efeitos da capacitação digital nas dinâmicas organizacionais da escola

Maria José Silvestre
Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora
Email: mjoses@uevora.pt

Isabel Fialho
Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora
Email: ifialho@evora.pt

José Saragoça
Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora
Email: jsaragoca@uevora.pt

Marcelo Coppi
Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora
Email: mcoppi@uevora.pt

Resumo

A legislação portuguesa apresenta a formação contínua de docentes e de outros agentes educativos como sendo um elemento estrutural na melhoria da qualidade, da eficácia e da eficiência do sistema de educação. Entre 2021 e 2023, os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) foram incumbidos de dinamizar ações de formação destinadas a agentes educativos, no âmbito da capacitação digital, com vista à criação de condições para a sua atualização e desenvolvimento profissional. As escolas implementaram os seus Planos de Ação de Desenvolvimento das Escolas (PADDE), instrumento orientador que pretende reforçar a integração do digital nas dimensões organizacional, pedagógica, tecnológica e digital e nas práticas dos Agrupamentos de Escolas (AE), com vista a adequá-las aos desafios da sociedade atual. É neste quadro que se impõe avaliar o efeito da capacitação em contexto educativo, nos seus processos administrativos e pedagógicos. É objetivo deste estudo refletir sobre os efeitos da formação em capacitação digital, implementada num CFAE do Alentejo, destinada a pessoal docente, considerando a seguinte questão de partida: quais são os efeitos da formação contínua no desenvolvimento profissional e na organização escolar, percecionado por diferentes agentes educativos? Daqui decorrem dois objetivos específicos: i) Conhecer a perceção destes agentes educativos relativamente aos efeitos da formação no envolvimento profissional; ii) Conhecer a perceção destes agentes educativos sobre os efeitos da formação nas dinâmicas organizacionais. Metodologicamente, recorreremos a: i) questionário aplicado a docentes; ii) grupos focais a diretores e membros das equipas do PADDE. Responderam ao questionário 324 professores que fizeram formações do Plano de Formação de Capacitação Digital, num dos anos letivos de 2021/2022 ou 2022/23, e participaram nos grupos focais nove diretores e oito elementos da equipa PADDE. Os resultados revelam efeitos em termos de: maior colaboração e partilha entre os docentes para (re)criar recursos digitais para a prática letiva; uso mais generalizado das

tecnologias digitais nos processos de comunicação na comunidade escolar; e maior uso de recursos educativos abertos e a criação de repositórios online com materiais de ensino e aprendizagem. Como aspetos a melhorar, salienta-se a reflexão/avaliação (crítica e ativa) dos docentes acerca das práticas pedagógicas digitais adotadas e o seu contributo para a melhoria da organização escolar.

Palavras-chave: *envolvimento profissional, recursos digitais, capacitação digital, dinâmicas organizacionais*

Resumen

La legislación portuguesa presenta la formación continua del profesorado y otros agentes educativos como un elemento estructural para mejorar la calidad, eficacia y eficiencia del sistema educativo. Entre 2021 y 2023, los Centros de Formación de Asociación de Escuelas (CFAE) tuvieron la tarea de promover acciones formativas dirigidas a agentes educativos, en el ámbito de la formación digital, con miras a crear condiciones para su actualización y desarrollo profesional. Las escuelas implementaron sus Planes de Acción de Desarrollo Escolar (PADDE), un instrumento orientador que tiene como objetivo reforzar la integración de lo digital en las dimensiones (organizativa, pedagógica, tecnológica y digital) y en las prácticas de los Grupos Escolares, con miras a adaptarlas a los desafíos de la sociedad actual (DGE, 2021). Es necesario evaluar el efecto de la formación en un contexto educativo, en sus procesos administrativos y pedagógicos. El objetivo de este estudio es reflexionar sobre los efectos de la formación digital, implementada en un Centro de Formación del Alentejo, dirigida al personal docente, considerando la siguiente pregunta de partida: ¿Cuales son los efectos de la formación continua en el desarrollo profesional y la organización escolar, percibido por diferentes agentes educativos? De ello se desprenden dos objetivos: i) Comprender la percepción de estos agentes educativos sobre los efectos de la formación en la implicación profesional; ii) Comprender la percepción de estos agentes educativos sobre los efectos de la formación en la dinámica organizacional. Metodológicamente hemos utilizado: i) cuestionario aplicado a docentes; ii) entrevista (grupos focales) - directivos y miembros de los equipos PADDE. Los encuestados fueron 324 docentes, que finalizaron la formación en el Plan de Formación de Capacidades Digitales, en alguno de los cursos 2021/2022 o 2022/23, y en las entrevistas participaron 9 directivos y 8 miembros del equipo PADDE. Los resultados revelan: mayor colaboración e intercambio entre profesores para (re)crear recursos digitales para la práctica docente; uso más extendido de las tecnologías digitales en los procesos de comunicación en la comunidad escolar; mayor uso de recursos educativos abiertos y la creación de repositorios en línea con materiales de enseñanza y aprendizaje. Como aspectos a mejorar se destaca la reflexión/evaluación (crítica y activa) de los docentes respecto de las prácticas pedagógicas digitales adoptadas y su contribución a la mejora de la organización escolar.

Palabras-clave: *implicación profesional, recursos digitales, formación digital, dinámica organizacional*

Introdução

As mudanças do mundo atual têm exigido a todos os profissionais da Educação a ampliação da sua profissionalidade, o que os tem incentivado a rever as suas ações, em busca de novos saberes e competências para melhor responderem aos desafios que se apresentam no ambiente escolar. Estas novas constatações são percebidas em todos os países, uma vez que vivemos numa sociedade globalizada onde as questões políticas, sociais e económicas extrapolam as fronteiras e obrigam os países a reverem a sua forma de pensar e de fazer Educação.

No centro da reflexão conjunta que se impõe encontram-se as questões relacionadas com a formação inicial e contínua dos docentes. No que toca à formação, esta tem sido considerada, por alguns especialistas, como um fator decisivo no processo de mudança das escolas (Machado, 2018; Nóvoa, 2019; Rodrigues, 2022; Trindade, 2021).

Sabemos que o desenvolvimento profissional é um processo. É ao longo do tempo que os profissionais, enquanto agentes conscientes da mudança que se pretende, ampliam, individual ou coletivamente, as suas competências e adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com os seus pares, os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que os fazem desabrochar como profissionais. Tal como lembra Day (2001), o desenvolvimento profissional é

o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (pp. 20-21)

Na mesma linha, Imbernón (2002) considera que o desenvolvimento profissional se define como “toda a tentativa sistemática de melhorar a prática laboral, as crenças e os conhecimentos profissionais, com o propósito de aumentar a qualidade docente, investigadora e de gestão” (p. 19), podendo ser individual ou coletivo, e Veiga Simão (2007) defende que a formação contínua é um espaço de reflexão sobre a prática, indutor de mudanças pessoais e profissionais.

O direito à formação contínua é reconhecido na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE - Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), para “todos os educadores, professores e outros profissionais da educação” (n.º 1 do art.º 35.º), 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” (n.º 2 do art.º 35.º). Com a publicação do Decreto-Lei n.º 249/92, em 9 de novembro, foi criado o enquadramento legal que permitiu a constituição da rede de Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) no âmbito do Sistema Educativo em Portugal, enquadrando-se numa ação estruturante muito mais alargada, que passava, pela primeira vez, pelo reconhecimento do direito à formação contínua a todos os educadores e professores, na LBSE.

Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, veio estabelecer um novo paradigma para o sistema de formação contínua. Centrado nas prioridades de formação identificadas pelas escolas associadas e no desenvolvimento profissional dos seus docentes, este paradigma defende que a formação contínua deve contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

Em suma, a legislação portuguesa apresenta a formação contínua de docentes e de outros agentes educativos como sendo um elemento estrutural na melhoria da qualidade, da eficácia e da eficiência do sistema de educação.

Problema e objetivos de investigação

Genericamente, as ações de formação devem procurar dar resposta a necessidades ou problemas detetados, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e dos resultados escolares dos alunos e o desenvolvimento/valorização profissional dos docentes e outros agentes da educação, na perspetiva do seu contínuo aperfeiçoamento ao longo da vida. Nesta perspetiva, a valorização profissional dos docentes pressupõe a concertação de esforços de todos os intervenientes, assumindo, deste modo, os CFAE e os Agrupamentos de Escolas (AE) e as Escolas não Agrupadas (EnA), no âmbito da concretização dos seus projetos educativos, autonomia na organização da formação considerada prioritária para a promoção da qualidade e do sucesso educativos.

Entre 2021 e 2023, os CFAE foram incumbidos de dinamizar ações de formação destinadas a agentes educativos, no âmbito da capacitação digital, com vista à criação de condições para a sua atualização e desenvolvimento profissional. As escolas implementaram os seus Planos de Ação de Desenvolvimento das Escolas (PADDE), assumindo-se este como um instrumento orientador que pretende reforçar a integração do digital nas dimensões organizacional, pedagógica, tecnológica e digital e nas práticas dos AE, com vista a adequá-las aos desafios da sociedade atual (DGE, 2021).

É neste quadro que se impõe avaliar os efeitos da capacitação em contexto educativo, nomeadamente nos seus processos administrativos e pedagógicos, pelo que este estudo pretende refletir sobre os efeitos da formação em capacitação digital destinada a pessoal docente implementada nas escolas associadas de um centro de formação localizado no Alentejo. A pergunta de partida foi definida da seguinte forma: *quais os efeitos da capacitação digital percebidos pelos docentes/ex-formandos, membros das equipas PADDE, nas dinâmicas organizacionais? Concomitantemente, foram formulados* dois objetivos específicos, a saber: i) Conhecer a perceção destes agentes educativos relativamente aos efeitos da formação no envolvimento profissional; ii) Identificar os efeitos a nível das principais áreas de melhoria nas dinâmicas organizacionais.

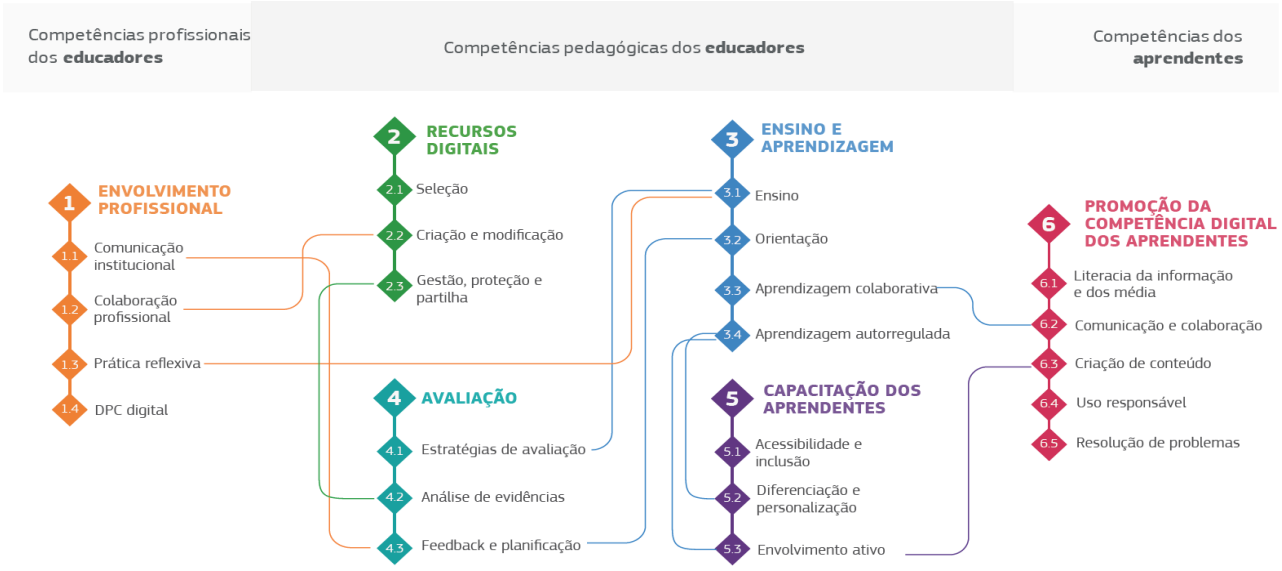
Metodologia

Metodologicamente, recorremos à recolha de informação através de inquérito por questionário aplicado a docentes e grupos focais com diretores e membros das equipas PADDE.

O inquérito por questionário foi elaborado pela equipa de investigação e validado por um especialista em Ciências da Educação. É composto por duas secções: uma para a caracterização socioprofissional dos respondentes e outra para conhecer as perceções sobre a efeitos da formação em capacitação digital. Os itens desta última secção utilizam uma escala de concordância tipo Likert – discordo, concordo e não concordo nem discordo – e foram construídos tendo por base o *DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores* (Lucas & Moreira, 2018), abarcando quatro das seis áreas ilustradas na Figura 1: Envolvimento profissional; Recursos digitais; Ensino, aprendizagem e Avaliação; e Capacitação dos aprendentes.

Figura 1

Quadro europeu de competência digital para educadores (DigComEdu)



Fonte: Lucas e Moreira (2018, p. 8).

O universo de aplicação dos questionários consistiu na totalidade de formandos que realizaram ações de formação de capacitação digital neste CEFAE e que cumpriam os seguintes critérios obrigatórios: i) participação em oficina ou curso de formação do Plano de Formação de Capacitação Digital, promovida num CFAE da região Alentejo, no ano letivo de 2021/2022 ou 2022/23; ii) exercício efetivo de funções docentes nos dois anos letivos referidos.

O teste-piloto foi aplicado em maio de 2023 e o inquérito foi aplicado em maio e junho de 2023, no formato *online* (plataforma *Lime Survey*[25]).

Responderam ao questionário 324 professores, sendo 264 (81.5%) do sexo feminino e 60 (18.5%) do sexo masculino. A idade dos participantes seguiu a seguinte distribuição: 6 (1.9%) entre 30 e 40 anos; 115 (35.5%) entre 41 e 50 anos; 171 (52.8%) entre 51 a 60 anos; e 32 (9.9%) com mais de 60 anos.

De entre os 324 professores, 11 (3.4%) são bacharéis/CTeSP; 188 (58%) são licenciados; 49 (15.1%) são pós-graduados; 66 (20.4%) são mestres; e 10 (3.1%) são doutorados.

Quanto ao nível de lecionação, 16 (4.9%) lecionam no Pré-Escolar; 84 (25.9%) no 1.° Ciclo do EB; 59 (18.2%) no 2.° Ciclo do EB; 130 (40.1%) no 3.° Ciclo do EB; 136 (42.0%) no Ensino Secundário; e 30 (9.3%) lecionam em outros níveis de ensino. Há professores que lecionam em mais de um ciclo de ensino.

Acerca do tipo de formação que realizaram, 14 (4.3%) professores frequentaram a Capacitação Digital de Docentes da Educação Pré-Escolar; 147 (45.4%) a Capacitação Digital de Docentes -

[25] Cf. https://www.limesurvey.org/pt

Nível 1; 192 (59.3%) a Capacitação Digital de Docentes - Nível 2; 51 (15.7%) a Capacitação Digital de Docentes - Nível 3; e 27 (8.3%) frequentaram outra formação em capacitação digital.

Todos os dados recolhidos foram confidenciais e anónimos, sendo respeitado o Regime Geral de Proteção de Dados.

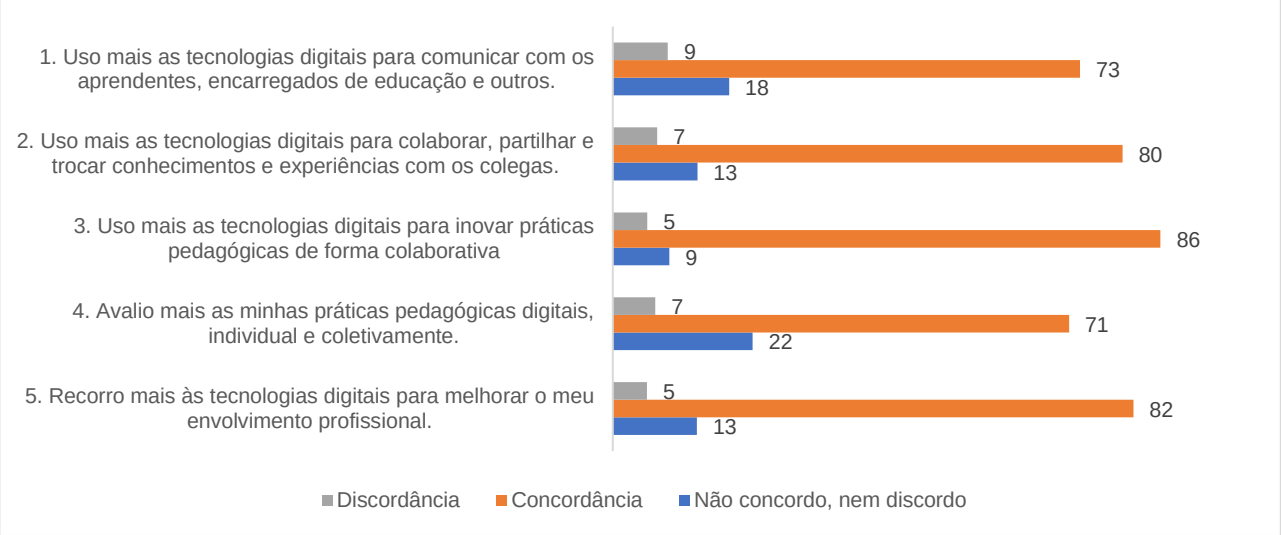
Quanto aos grupos focais, estes foram realizados em junho de 2023, tendo participado diretores e membros das equipas PADDE de AE/EnA associados ao mesmo CEFAE da região Alentejo. No total, participaram 17 pessoas: nove diretores (quatro do sexo masculino e cinco do sexo feminino) e oito professores das Equipa PADDE (quatro do sexo masculino e quatro do sexo feminino).

Resultados

Considerando os resultados obtidos nos questionários. Relativamente ao **Envolvimento profissional**, os inquiridos manifestaram o seu grau de concordância, relativamente aos efeitos da formação em capacitação digital sobre o seu desempenho profissional atual, respondendo a cinco asserções. As respostas são apresentadas na Figura 2.

Figura 2

Efeito da formação no envolvimento profissional



A análise do gráfico mostra que o maior efeito percebido da formação sobre a utilização das tecnologias digitais (TD) está relacionado com os seguintes indicadores: *Inovação de práticas pedagógicas de forma colaborativa*; *Envolvimento profissional*; e *Colaboração, partilha e troca de conhecimentos e experiências com os colegas*. Quanto ao menor efeito percebido da formação sobre a utilização das TD, este está relacionado com os seguintes indicadores: *Avaliação de práticas pedagógicas digitais*; e *Comunicação entre a comunidade educativa*.

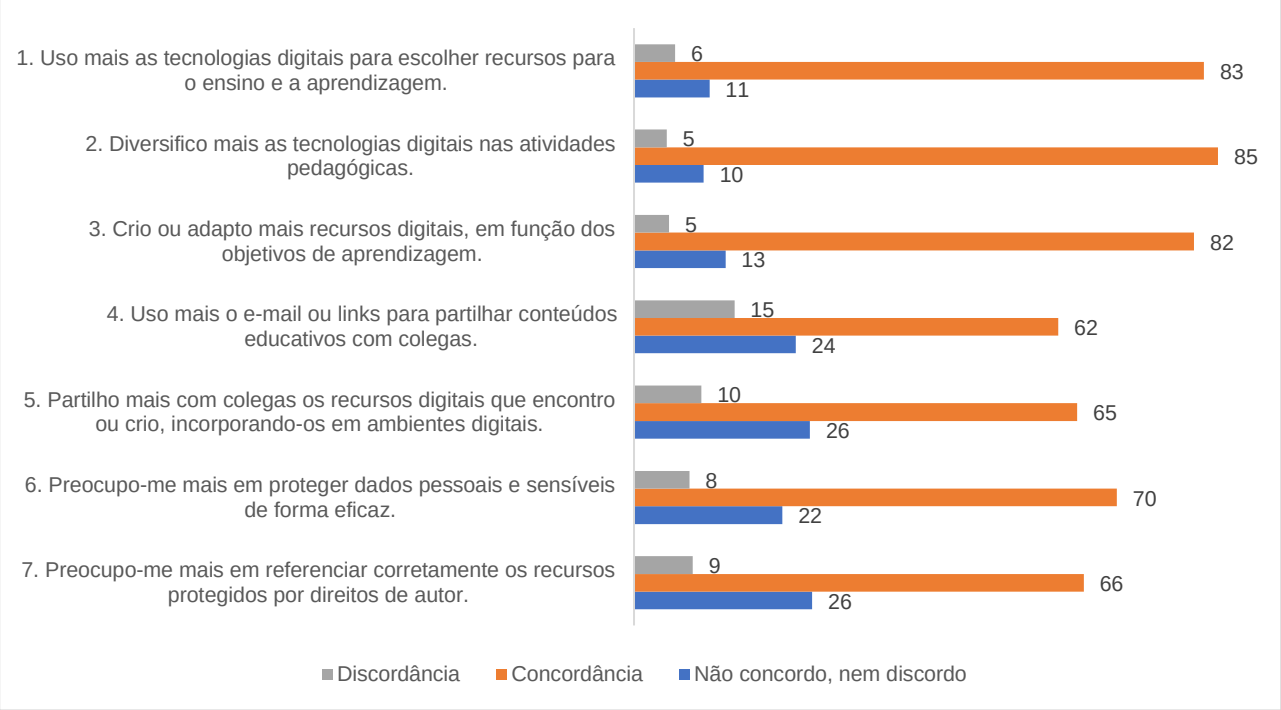
Os resultados corroboram outras investigações realizadas neste âmbito, as quais sublinham os benefícios da utilização das TD para a troca de informações e para a criação de novos canais de comunicação e de novos ambientes de aprendizagem (Calvet et al., 2019; Fialho et al., 2023). Vão também ao encontro do constatado no estudo de Day (2001), que destacou o facto de, apesar dos

esforços dos diretores para incentivar o uso das TD com vista à melhoria das práticas pedagógicas, estas quase sempre se restringem ao nível da planificação, não extrapolando para o nível de apreciação ou avaliação dessas práticas.

Os efeitos da formação em capacitação digital sobre o desempenho docente atual, no que concerne ao uso dos **Recursos digitais**, são resumidos na Figura 3.

Figura 3

Efeitos da formação no uso de recursos digitais



A análise do gráfico revela que o maior efeito percebido da formação sobre a utilização das TD relaciona-se com os seguintes indicadores: *Utilização das TD nas práticas educativas; Diversificação as TD nas atividades pedagógicas*; *Escolha de recursos didáticos*; e *Criação ou adaptação de mais recursos digitais em função dos objetivos de aprendizagem*. Quanto ao menor efeito percebido da formação sobre a utilização das TD, relaciona-se com os seguintes indicadores: *Utilização do e-mail ou de links para a partilha de recursos e conteúdos educativos*; *Incorporação em ambientes digitais*; e *Direito dos autores e a proteção dos dados pessoais*.

Estes resultados reforçam o estudo de Fernandes (2022), que constatou que os professores estão mais aptos a fazerem uso e, consequentemente, integrarem as TD nas atividades de ensino e aprendizagem por meio da utilização de recursos próprios e pela adaptação de recursos disponibilizados pelas plataformas.

Já em relação aos efeitos da formação em capacitação digital assinalados pelos respondentes, no que diz respeito ao **Ensino, Aprendizagem e Avaliação**, a Figura 4 apresenta as respostas dos inquiridos para as 13 asserções apresentadas no inquérito.

Figura 4

Efeitos da formação no Ensino, Aprendizagem e Avaliação

A análise do gráfico mostra que o maior efeito percebido da formação sobre a utilização das TD se evidencia nos seguintes indicadores: *Melhoria da interação entre os alunos*; *Utilização de novos métodos e formatos pedagógicos para o ensino*; e *Adaptação das estratégias de ensino e orientação em função das necessidades dos aprendentes*. O menor efeito percebido da formação sobre a utilização das TD evidencia-se nos seguintes indicadores: *Produção e tratamento da informação recolhida acerca do ensino e da aprendizagem*; *Fornecimento de feedback personalizado*; *Realização de avaliações sumativas*; e *Partilha de evidências de aprendizagem com a comunidade educativa*.

Estes resultados reforçam os apresentados por Cruzeiro, Andrade e Machado (2029), que apontam para que a participação em formações contínuas alterou a forma de utilização das TD nos processos

de ensino e avaliação, destacando, entre outros benefícios, o apoio e o acompanhamento das aprendizagens dos alunos.

Por fim, quanto à perceção dos inquiridos sobre o efeito da formação em capacitação digital, no quem concerne à **Capacitação dos aprendentes**, apresenta-se de seguida a Figura 5, na qual se revelam os resultados obtidos. A análise do gráfico revela que o maior efeito percebido da formação sobre a utilização das TD relaciona-se com os seguintes indicadores: *responder às necessidades de aprendizagem dos aprendentes*; *implementar mais atividades que envolvem as próprias tecnologias digitais e a participação ativa dos alunos*; e *garantir o acesso de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem aos recursos e atividades propostos*. O menor efeito percebido da formação sobre a utilização das TD está relacionado com os seguintes indicadores: *reflexão sobre direitos autorais e plágio*; *envolvimento ativo dos alunos e de atividades que possibilitem o debate e a resolução de problemas*; e *realização de mais atividades relacionadas com o cyberbullying, o roubo de identidade, a fraude, a perseguição e o phishing*.

Estes resultados testemunham as vantagens do uso das TD para a criação de canais de comunicação e de novos ambientes de aprendizagem (Calvet *et al*., 2019; Coppi et al., 2022, Fialho et al., 2023), para uma maior facilidade no acesso à informação e para o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa e significativa (Alienaibi, 2015, Monteiro et al., 2020), já apontados na literatura.

Em suma, sublinham-se alguns aspetos: o efeito das formações em capacitação digital foi positivo, nas quatro dimensões analisadas, sendo no “Envolvimento profissional” que a perceção do efeito da formação é maior, e o efeito menos expressivo regista-se ao nível da capacitação dos aprendentes.

Figura 5

Efeitos da formação na capacitação dos aprendentes

Passando à análise dos dados apurados em sede de grupos focais, importa referir que estes foram estruturados em torno de quatro dimensões: i) Efeitos da formação no envolvimento profissional dos docentes, ao nível da **comunicação institucional**; ii) Efeitos da formação no envolvimento

profissional dos docentes, ao nível da **prática reflexiva (individual e coletiva)**; iii) Efeitos da formação no envolvimento profissional dos docentes, ao nível do **uso dos recursos digitais (RD) no ensino, aprendizagem e avaliação**; iv) Efeitos da formação no envolvimento profissional dos docentes, a nível do **uso dos RD para a capacitação dos aprendentes**.

Ao nível da comunicação institucional, destacam-se dois aspetos: *Uso mais generalizado das TD nos processos de comunicação entre os atores da comunidade escolar*; *Uso de diferentes canais de comunicação para melhorar comunicação entre os atores da comunidade escolar, como efeito da pandemia*.

Relativamente à **prática reflexiva (individual e coletiva)**, verifica-se um *reduzido efeito na reflexão/avaliação (crítica e ativa) acerca das práticas pedagógicas digitais adotadas e seu contributo para a melhoria do ensino***.**

Já no que concerne aos efeitos da formação no envolvimento profissional dos docentes, ao nível do **uso dos RD no ensino, aprendizagem e avaliação**, destacam-se os seguintes aspetos: a *Utilização dos RD para experimentar novas formas de ensina*; o *Uso de recursos educativos abertos e a criação de repositórios online com materiais de ensino e aprendizagem potenciam as novas práticas*; a *Utilização de RD para apoiar a avaliação formativa*; a *Diversificação dos processos de recolha de informação através do uso de práticas de avaliação baseadas nas tecnologias*; *a Reduzida utilização das TD para apoiar a avaliação sumativa*; *Prevalecem as práticas de avaliação tradicional e a não valorização de estratégias de avaliação baseadas nas tecnologias*; a U*tilização de RD para responder a necessidades individuais de aprendizagem*; o *Uso de tecnologias de apoio com os alunos que necessitam de apoio especial.*

Por fim, quanto ao **uso dos RD para a capacitação dos aprendentes**, os entrevistados expressaram as seguintes opiniões: *Insuficiente uso das TD para o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem; Reduzido uso pelos alunos dos seus próprios portáteis durante as aulas; Reduzida utilização de TD de aprendizagem para capacitação dos aprendentes; Reduzida utilização de TD para promoção da leitura, da leitura digital e do pensamento computacional; Reduzida utilização das TD para impulsionar o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem e a sua apropriação do mesmo; Uso das TD para proporcionar sobretudo o acesso às atividades de aprendizagem e recolha de trabalhos dos alunos; Algum uso das TD para envolvimento dos alunos em projetos transdisciplinares; Uso das TD para atividades/projetos que exigem o trabalho em grupo ou equipa através do uso de ferramentas de colaboração e de comunicação.*

Importa destacar que todos os entrevistados reconhecem a importância da formação em Capacitação Digital para a melhoria dos processos de ensino e que esta tem trazido algumas mudanças e importantes contributos para as práticas docentes. Assim, apresentam-se, sinteticamente, os efeitos positivos e os aspetos a melhorar.

Como **efeitos positivos** desta formação sublinham-se os seguintes: uma maior colaboração e partilha entre os docentes para (re)criar RD para apoiar as suas atividades didáticas; o uso de recursos educativos abertos e a criação de repositórios *online* com materiais de ensino e aprendizagem potenciam a inovação das práticas; a maior utilização de RD para apoiar a avaliação

formativa; a utilização de RD para responder a necessidades individuais de aprendizagem; o apoio aos professores para experimentarem novas formas de ensinar com as TD; algum uso das TD para envolvimento dos alunos em projetos transdisciplinares.

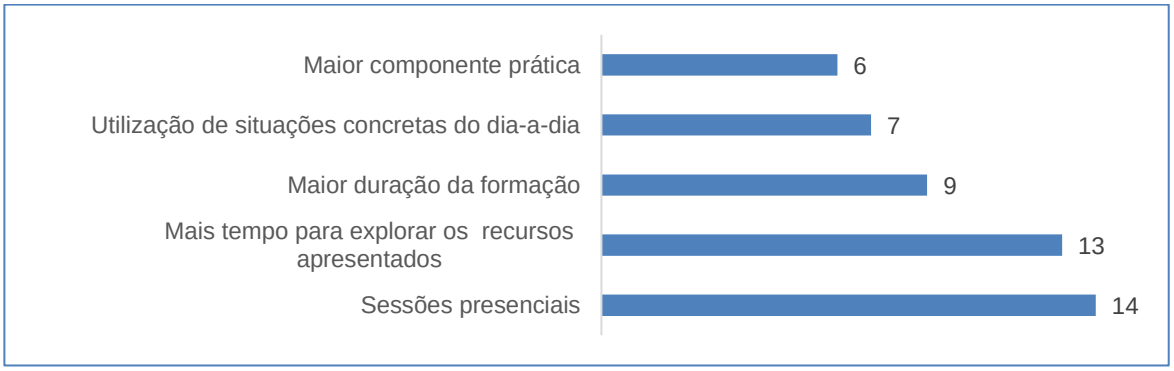
Os **aspetos a melhorar** referidos pelos entrevistados, são os seguintes: a reflexão/avaliação (crítica e ativa) por parte dos docentes acerca das práticas pedagógicas digitais adotadas e seu contributo para a melhoria do ensino; a utilização dos RD para fornecer *feedback* contínuo e em tempo útil aos alunos; o recursos às TD para apoiar a avaliação sumativa; o uso das TD para o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem; a utilização de TD para a promoção da leitura, da leitura digital e do pensamento computacional; o uso das TD para proporcionar sobretudo o acesso às atividades de aprendizagem e recolha de trabalhos dos alunos.

A análise das entrevistas possibilitou ainda identificar **áreas de melhoria da formação em capacitação digital**, considerando os seguintes aspetos: a adequação da **modalidade**, da **tipologia** e da **duração** da formação e a proposta de **temáticas** para futuras formações.

A Figura 6 apresenta os aspetos que poderiam ser melhorados na formação contínua em capacitação digital, destacando-se duas áreas de melhoria: “Mais tempo para explorar os recursos apresentados” e “Sessões presenciais”.

Figura 6

Aspetos a melhorar na formação em capacitação digital



Quanto questionados sobre a modalidade de formação preferida, os entrevistados identificaram a modalidade *b-learning* (em detrimento das modalidades presencial e *e-learning*). Relativamente à tipologia da formação, a Figura 7 revela que os entrevistados elegem a modalidade oficina de formação como a mais adequada, e, preferencialmente, uma duração de 50h (Figura 8).

Figura 7

Tipologia de formação preferida

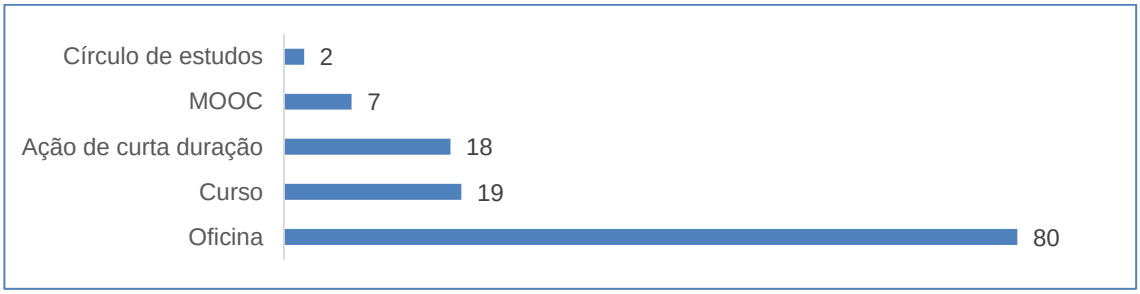
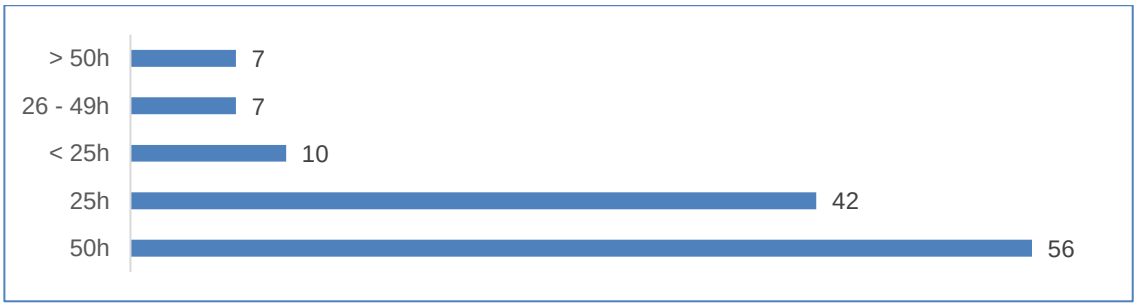


Figura 8

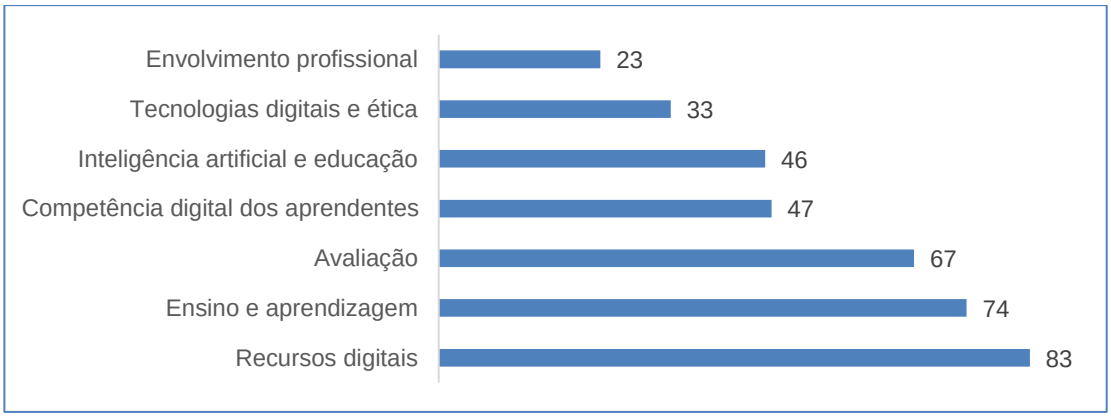
Duração preferencial da formação



Os entrevistados expressaram ainda a necessidade de haver uma continuidade da formação realizada, tendo indicado como principais áreas preferenciais para a formação contínua os "recursos digitais", o "ensino e aprendizagem" e a "avaliação" (Figura 9).

Figura 9

Possíveis temáticas a abordar em formações futuras



Conclusões

Ainda que a taxa de resposta dos docentes ao inquérito por questionário (36%) impeça a generalização dos resultados para a população do CFAE onde se realizou o estudo, podemos sublinhar os seguintes aspetos: o efeito das formações em capacitação digital foi muito positivo nas quatro dimensões analisadas; é no "envolvimento profissional" que se regista um efeito maior; o

efeito a nível da capacitação dos aprendentes é o menos expressivo; parece ser na área da "Avaliação sumativa" que a formação teve o menor efeito, no âmbito do processo de ensino, aprendizagem e avaliação; a nível organizacional, é de destacar a melhoria da "Comunicação interna e com a comunidade educativa".

Os resultados deste projeto encontram-se alinhados com os de outros estudos, nomeadamente no que concerne à importância atribuída à formação em capacitação digital, na área comunicacional (inclusivamente com o alargamento do uso do *e-mail* institucional e na comunicação na comunidade escolar), que destacam a importância das plataformas e tecnologias digitais no espaço escolar, reconhecendo as vantagens que estas trazem no acesso à informação, na gestão, comunicação e interação entre os diversos elementos da comunidade escolar (Calvet et al., 2019; Catalão & Pires, 2020; Cid & Coppi, 2023; Fernandes & Figueiredo, 2020).

Também o Conselho Nacional de Educação reconhece a importância da capacitação digital dos diversos atores organizacionais na melhoria dos processos organizacionais, na medida que a capacitação digital – que ganhou especial relevo com a crise provocada pela Covid19, por terem, forçosamente, "de reorganizar tempos, ativar plataformas que permitissem a exposição e a interação digital" (CNE, 2021, p.289) – parece induzir a necessidade de reorganização dos serviços administrativos, verificando-se "uma alteração invasiva do seu modo de organização" (p. 152).

Este estudo reforça, ainda, a necessidade de se continuar a apostar na parceria entre o referido CFAE e os/as AE/EnA associados/as, com vista à concretização de oferta formativa contextualizada e no âmbito da capacitação digital, destinada a docentes e não docentes, justificada pela instabilidade destes dois corpos profissionais e, sobretudo, pela necessidade constante de atualização e melhoria das suas competências, tal como assinalam diversos estudos (Cid & Coppi, 2023; Fernandes & Figueiredo, 2020; Rodrigues, 2018).

Financiamento

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04312/2020 e da Bolsa de Investigação com referência UI/BD/151034/2021, DOI https://doi.org/10.54499/UI/BD/151034/2021.

Referências bibliográficas

Calvet, N. L., Bernad Cavero, O., & Aleandri, G. (2019). Digital educational platforms: An emerging school-family communication channel. *World Conference on Future of Education*, 20–29. https://doi.org/10.33422/wcfeducation.2019.09.517

Catalão, A., & Pires, C. (2020). As plataformas informáticas como instrumentos de regulação da organização e gestão escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, Número Especial*, 85-110. https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8502

Cid, M., & Coppi, M. (2023). Uso de plataformas digitais nas escolas portuguesas: Dificuldades sentidas pela comunidade escolar. In A. M. Porto Castro, J. M. Muñoz Cantero, & C. I. Ocampo Gómez (Eds.), *Libro de actas. XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de*

Calidad III Encuentro Internacioal de Doctorandos/as e Investigadore/as Noveles de AIDIPE (pp. 2002-2011). Universidade de Santiago de Compostela. https://dx.doi.org/10.15304/97884196795432002-2011

Conselho Nacional de Educação. (2021). *Educação em tempo de pandemia. Problemas, respostas e desafios das escolas.* Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/estudos/Educacao_em_tempo_de_Pandemia.pdf

Cruzeiro, M., Andrade, A., & Machado, J. (2019). Formação de professores e utilização das tecnologias digitais na escola. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*,*19*, 281-307. https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5301

Cunha, M.P., Rego, A., Cunha, R. C., Cabral-Cardoso, C. Marques, C. A., & Gomes, J. F. S. (2010). *Manual de gestão de pessoas e do capital humano*. Sílabo.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.

Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto Editora.

Fernandes, A. E. (2022). *A integração do digital em contexto educativo no âmbito do Plano de Transição Digital para a Educação* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório ULisboa. http://hdl.handle.net/10451/56646

Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2020). Tecnologias educativas e plataformas digitais na gestão educacional: o que evidenciam os discursos académicos. *Laplage em Revista*, *6(Especial)*, 24–38.

Fialho, I., Cid, M., & Coppi, M. (2023). Advantages and difficulties in the use of digital platforms and technologies by teachers and students. *Revista Brasileira de Educação*, *28*, e280050. https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280051

Fullan, M. R. (2001). *The new meaning of educational change*. Teacher College Press.

Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. *Educar*, *30*, 15-25. http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn30p15.pdf

Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: Quadro europeu de competência digital para educadores*. UA Editora - Universidade de Aveiro.

Machado, J. (2018). Formação em contexto e colaboração docente. In E. A. Machado & J. C. Sousa, *Formação contínua de professores em Portugal – de ontem para amanhã: 25 anos da criação dos Centros de Formação da Associação de Escolas* (pp. 47-54). De Facto Editores.

Nóvoa, A. (2019) Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, *19*(1), 198-208.

OCDE. (2001). *Schooling for tomorrow learning to change: ICT in schools*. Paris.

Paiva, S. I. C. G. (2021). *A transformação digital das escolas e o seu impacto nas estruturas de gestão escolar, administrativas, pedagógicas e tecnológicas: Estudo de caso* [Dissertação de mestrado, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte. http://hdl.handle.net/10071/24089

Piedade, J., & Pedro, N. (2012). Integração educativa das tecnologias: a relevância dos líderes (diretores) escolares. In J. F. Matos (Org.), *Actas do II Congresso Internacional TIC e Educação: Em direção à educação 2.0* (pp. 565-576). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Trindade, R. (2021). *O contributo da psicologia da educação e o desenvolvimento de projetos de formação de profissionais da educação: Exigências e possibilidades*. Mais leituras.

Rodrigues, A. L. (2018). Dificuldades e desafios na integração das tecnologias digitais na formação de professores: Estudos de caso em Portugal. *Revista Contrapontos, 19(4)*, 354–373.

Rodrigues, A. M. (2022). *Desenvolvimento profissional docentes e formação contínua de professores: O MEM como objeto de reflexão* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto U.Porto. https://hdl.handle.net/10216/145181

Veiga Simão, A. M. (2007). Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida: que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança? In M. A. Flores & I. C. Viana (Org.), *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 93-101). Universidade do Minho.