

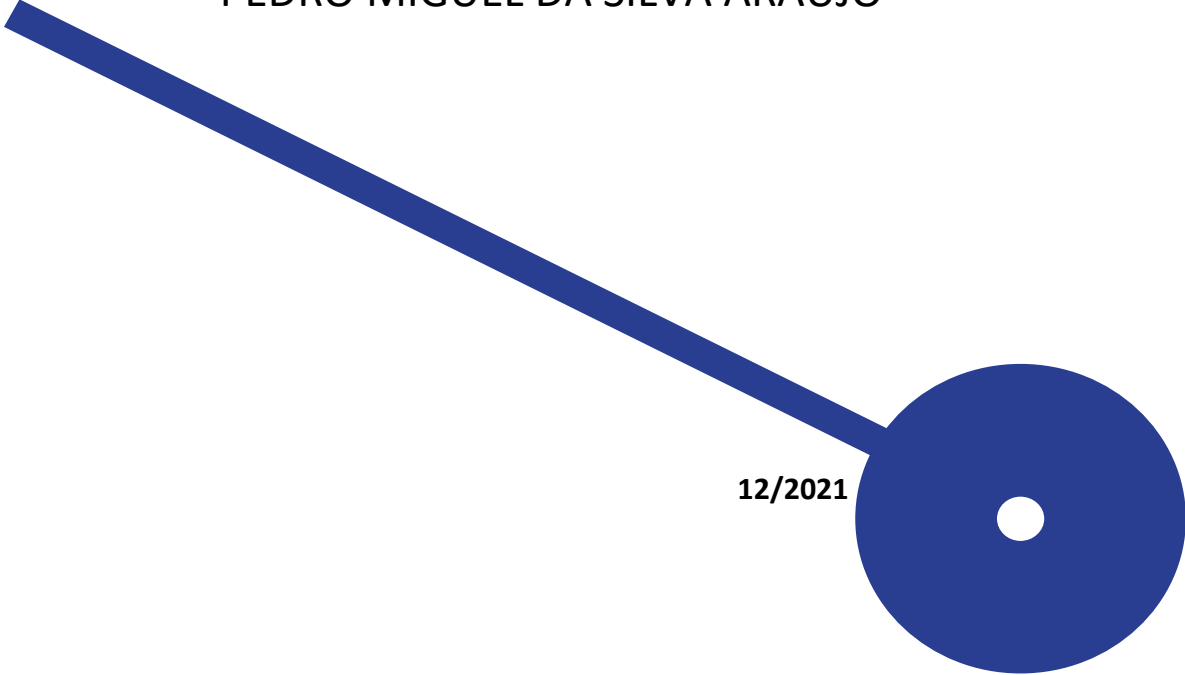
M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

BUROCRACIA DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: QUESTÕES DE EFICIÊNCIA, EFICÁCIA E EFETIVIDADE.

PEDRO MIGUEL DA SILVA ARAÚJO

12/2021



Politécnico do Porto
Escola Superior de Educação

Pedro Miguel da Silva Araújo

**BUROCRACIA DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
QUESTÕES DE EFICIÊNCIA, EFICÁCIA E EFETIVIDADE.**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Administração das Organizações Educativas

Orientação: Professor Doutor João Paulo Ferreira Delgado

Porto, dezembro de 2021.

Dedicatória

Para os maiores amores da minha vida: a minha mulher, as minhas filhas, os meus pais e os meus irmãos.

“O dever principal da educação é o de armar cada um para o combate vital para a lucidez.”

Edgar Morin, «Os sete saberes necessários à educação do futuro» (2000).

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha mulher, Lúcia Moreira, e às minhas filhas, Inês Araújo e Marina Araújo, o apoio incondicional e o perdão benevolente pelo tempo que lhes foi subtraído, como marido e como pai, para a concretização deste mestrado.

Agradeço, em segundo lugar, ao meu orientador de dissertação, Professor Doutor Paulo Delgado, as sábias orientações e a inestimável cordialidade.

Agradeço, em terceiro lugar, a todos os meus professores de mestrado, nas pessoas do Professor Doutor Fernando Diogo e da Professora Doutora Paula Romão, os vastos ensinamentos e as generosas partilhas de conhecimento.

Agradeço, em quarto lugar, aos meus colegas de projeto inED/ESE, o Alberto Oliveira, a Lídia Mota e o Raul Alonso, a colaboração na investigação e o companheirismo.

Agradeço, por último, a todos os professores e diretores portugueses que colaboraram na recolha de dados, através dos inquéritos por questionário, a sua insubstituível colaboração.

RESUMO ANALÍTICO

O presente estudo, que se insere num projeto alargado de investigação sobre burocracia docente em Portugal, aprovado pelo inED (Centro de Investigação e Inovação em Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto), debruça-se com particular atenção sobre o impacto das questões burocráticas associadas ao Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, (DL 54/2018) na eficiência, eficácia e efetividade da implementação da educação inclusiva no nosso país. No estrito plano da estratégia de investigação apresentam-se as perceções dos docentes portugueses sobre o impacto das referidas questões, recolhidas através de um inquérito por questionário de âmbito nacional e através de alguns inquéritos por entrevista, com o propósito de responder em concreto à pergunta de partida, que, como é natural, tem um carácter tutelar em relação a todo este trabalho. No plano mais operacional, de apresentação de propostas para uma implementação eficiente, eficaz e efetiva do DL 54/2018, desenha-se um referencial de aferição dessa implementação, estabelecendo-se uma moldura que pode ser útil para a autoavaliação do processo de implementação contextualizada da educação inclusiva em cada escola e que se constitui simultaneamente como o principal resultado deste trabalho. Os capítulos iniciais são dedicados à necessária abordagem teórica das principais temáticas que enformam este estudo, bem como à descrição e à justificação da estratégia de investigação adotada.

Palavras-chave: burocracia docente; educação inclusiva; eficiência; eficácia; efetividade.

ABSTRACT

This study, which is part of a wide-ranging research project on teaching bureaucracy in Portugal, approved by inED (Center for Research and Innovation in Education, of the Escola Superior de Educação of the Instituto Politécnico do Porto), focuses with particular attention on the impact of bureaucratic issues associated with Decree-Law 54/2018, of July 6 (DL 54/2018), on efficiency, efficacy and effectiveness of the implementation of inclusive education in our country. In the strict plan of the research strategy, the perceptions of Portuguese teachers about the impact of these questions are presented, collected through a survey by a questionnaire nationwide and through some surveys by interview, with the purpose of responding specifically to the starting question, which, of course, has a tutelary character in relation to all this work. In the operational plan, the presentation of proposals for an efficient, efficacious and effective implementation of DL 54/2018, is designed a benchmark for the measurement of that implementation, establishing a framework, which is simultaneously the main result of this work, that can be useful for the self-evaluation of the process of contextualized implementation of inclusive education in each school. The initial chapters, as mandatory in these works, are dedicated to the necessary theoretical approach of the main themes that inform this study, as well as to the description and justification of the research strategy adopted.

Keywords: teacher bureaucracy; inclusive education; efficiency; efficacy; effectiveness.

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E MATRIZES

Quadros

Quadro 1 – Características da burocracia

Quadro 2 – Disfunções burocráticas

Quadro 3 – Diferenças entre eficiência e eficácia

Quadro 4 – Objetivos gerais do DL 54/2018

Quadro 5 – Quadro-resumo dos principais predicados dos paradigmas pós-modernos

Quadro 6 – Correspondência entre as questões dos IQ e os objetivos gerais e específicos relacionados com a linha de investigação deste trabalho (Educação Inclusiva)

Quadro 7 – Exemplos de recursos, objetivos e impactos relacionados com a educação inclusiva

Gráficos

Gráfico 1 – Apresentação binomial dos dados relativos à questão 3.1 dos dois IQ

Gráfico 2 – Apresentação binomial dos dados relativos à questão 3.2 dos dois IQ

Gráfico 3 – Apresentação binomial dos dados relativos à questão 3.3 dos dois IQ

Gráfico 4 – Apresentação binomial dos dados relativos à questão 3.4 dos dois IQ

Gráfico 5 – Apresentação binomial dos dados relativos à questão 3.5 dos dois IQ

Gráfico 6 – Apresentação binomial dos dados relativos à questão 3.6 dos dois IQ

Gráfico 7 – Apresentação binomial dos dados relativos à questão 3.7 dos dois IQ

Gráfico 8 – Apresentação binomial dos dados relativos à questão 3.8 dos dois IQ

Gráfico 9 – Apresentação binomial dos dados relativos à questão 3.9 dos dois IQ

Gráfico 10 – Apresentação binomial dos dados relativos à questão 3.10 dos dois IQ

Gráfico 11 – Apresentação binomial dos dados relativos à questão 3.11 dos dois IQ

Gráfico 12 – Apresentação dos dados relativos às questões 6.4.1 do IQP e 6.3.1 do IQD

Gráfico 13 – Apresentação dos dados relativos às questões 6.5.1 do IQP e 6.4.1 do IQD

Matrizes

Matriz 1 – Matriz de aferição burocrática

Matriz 2 – Matriz de aferição burocrática – Nível 1 - Educação Inclusiva – Reunião da EMAEI

Matriz 3 – Matriz de aferição burocrática – Nível 2 - Educação Inclusiva – Escola A

Matriz 4 – Matriz de aferição burocrática – Nível 2 - Educação Inclusiva – Escola B

LISTA DE SIGLAS

AE – Agrupamento de Escolas

CIF-CJ (ICF-CY) – Classificação Internacional de Funcionalidade – Crianças e Jovens
(*International Classification of Functionality - Children and Youth*)

EEE – Eficiente, eficaz e efetivo.

EMAEI – Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva

ESE – Escola Superior de Educação

IE – Inquérito por entrevista

IEE – Índice de exaustão emocional

III – Ineficiente, ineficaz e inefetivo.

inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação da ESSE

IQ – Inquérito por questionário

IQD – Inquérito por questionário para diretores no âmbito deste estudo

IQP – Inquérito por questionário para professores no âmbito deste estudo

OMS (WHO) – Organização Mundial de Saúde (*World Health Organization*)

PASEO – Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória

PEI (IEP) – Programa educativo individual (*Individual educational program*)

PP (IPP) – Politécnico do Porto (Instituto Politécnico do Porto)

TIC – Tecnologias de informação e comunicação

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

GLOSSÁRIO

Aferição – ato de aferir, verificação, apreciação, avaliação.

Burocracia – conjunto de regras e procedimentos que enformam a teoria burocrática da administração, tal como definida por Max Weber.

Burnout – Esgotamento físico e/ou mental associado à atividade profissional.

Burocracia docente – Conjunto de regras e procedimentos da teoria burocrática da administração usado pelas escolas.

Disfunções burocráticas – Conjunto de problemas identificados, por excesso ou por defeito, em relação às regras e procedimentos da teoria burocrática da administração.

Educação inclusiva – Princípio educacional consagrado em diploma legal, no nosso país, que defende a inclusão de todos os alunos, mesmo os que apresentarem problemas de funcionalidade, independentemente da sua índole, nos sistemas públicos de ensino, com o apoio de equipas multidisciplinares e de medidas de suporte.

Efetividade – Capacidade para causar impactos positivos na vida das pessoas.

Eficácia – Capacidade para atingir objetivos previamente definidos.

Eficiência – Capacidade de organizar os recursos humanos e materiais adequados a determinado processo ou para atingir determinado objetivo.

Inquérito por entrevista – Técnica de recolha de dados que consiste na aplicação de um questionário, previamente estruturado ou não, a um determinado número de pessoas, cujas respostas podem ser recolhidas individualmente ou em grupo.

Inquérito por questionário – Técnica de recolha de dados que consiste na aplicação de um questionário, com perguntas abertas e/ou fechadas, disponibilizado a um universo de pessoas previamente definido, durante um determinado período de tempo.

Mertoniano – Relativo a Merton (Robert Merton, teorizador das disfunções burocráticas).

Weberiano – Relativo a Weber (Max Weber, teorizador da teoria burocrática da administração).

ÍNDICE

RESUMO ANALÍTICO	11
LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E MATRIZES	15
SIGLAS	17
GLOSSÁRIO	18
INTRODUÇÃO	21
1. APRESENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA A INVESTIGAR.....	24
1.1. A pertinência do tema	24
1.2. Os objetivos da investigação	29
1.2.1. Os objetivos do projeto de investigação aprovado pelo inED (ESE/PP)	30
1.2.2. Os objetivos específicos deste projeto de investigação	31
1.3. A pergunta de partida	32
1.4. A estrutura do trabalho	33
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	36
2.1. A teoria burocrática da administração	36
2.1.1. As características weberianas	38
2.1.2. As disfunções burocráticas	39
2.2. A eficiência, a eficácia e a efetividade em Educação	41
2.3. A Educação Inclusiva em Portugal: princípios e objetivos	45
3. INVESTIGAÇÃO.....	51
3.1. O paradigma.....	52
3.3. As técnicas de recolha de dados.....	58
3.4. As técnicas de tratamento de dados.....	62

4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	64
4.1. As questões dos IQ relacionadas com a implementação da educação inclusiva	65
4.2. Os dados recolhidos pelos IQ: análise e discussão	66
4.2.1. Comparação entre o DL 3/2008 e do DL 54/2018.....	66
4.2.2. Dimensão da burocracia associada do DL 54/2018.....	67
4.2.3. Relação entre burocracia e sucesso dos alunos com medidas de suporte.....	68
4.2.4. Eficácia da burocracia associada ao DL 54/2018.....	69
4.2.5. Eficiência da burocracia associada ao DL 54/2018.....	72
4.2.6. Efetividade da burocracia associada ao DL 54/2018.....	74
4.2.7. Importância do DL 54/2018 para um ensino de mais qualidade	77
4.2.8. Posicionamento docente em relação ao DL 54/2018	78
5. PLANO DE AÇÃO	80
5.1. As disfuncionalidades burocráticas como ponto de partida	81
5.2. Referencial para aferição contextualizada da implementação do DL 54/2018	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91
APÊNDICES	94

INTRODUÇÃO

Estudar ou investigar questões relacionadas com a burocracia docente em Portugal, pode parecer, numa primeira abordagem, um terreno demasiado árido para que nele cresça qualquer tipo de interesse por parte de quem se confronta com essas questões no seu dia a dia. A burocracia é, à primeira vista, uma temática *non grata* para a esmagadora maioria dos professores portugueses.

Aliás, sabe-se, pelos mais recentes estudos, os mais relevantes dos quais serão referidos neste trabalho, e pela nossa experiência, de mais de vinte e cinco anos nas escolas portuguesas, como professor e como gestor escolar, que a burocracia docente está fortemente indiciada como fator relevante de desmotivação entre os docentes portugueses. Os dados mais recentes apontam mesmo para uma degradação da situação burocrática nas nossas escolas, uma vez que o aumento de burocracia física e eletrónica e as crescentes disfunções ou disfuncionalidades burocráticas, que também estão a aumentar, têm sido associados diretamente ao *burnout* docente. Licínio Lima chamou a atenção para a hiperburocratização das escolas portuguesas já em 2012, em obra que também se irá referenciar no corpo deste trabalho. Curiosamente, uma das suas últimas publicações, já em 2021, tem como título “Máquinas de Administrar a Educação: Dominação Digital e Burocracia Aumentada”. O que tudo isto demonstra é que, vistas de dentro ou perspetivadas de fora, as escolas portuguesas estão cada vez mais burocráticas, provavelmente hiperburocratizadas, e cada vez mais dominadas por uma burocracia aumentada e digital, quando, ironicamente, se achava que os meios digitais iriam trazer uma era pós-burocrática. Se a este quadro juntarmos, como devemos, a noção de que nas escolas portuguesas para além da hiperburocratização, se vão acumulando disfunções burocráticas com um aumento diretamente proporcional ao da burocracia, somos obrigados a concluir que as nossas escolas podem estar, neste momento hiperburocratizadas e hiperdisfuncionais. Ou seja, podem sofrer de burocracia aumentada e, por isso mesmo, também de disfuncionalidade aumentada.

Ora, como se afirmou no início desta Introdução, é perfeitamente natural que os professores portugueses não tenham, neste contexto, qualquer tipo de simpatia por questões relacionadas com a burocracia docente. Mas, numa segunda aproximação a esta matéria, também pode haver quem entenda que a situação precisa de ser encarada de frente e que há todo o interesse em investigar estas questões, para que se possam constituir respostas de

melhoria para um panorama que a todos afeta, que a muitos desmotiva e de que quase todos querem distância. Acreditamos que perante o desânimo geral, é preciso estudar, investigar e produzir dados que possam ajudar a resolver a situação, eventualmente com pequenos contributos, como o que pretendemos dar com este trabalho, pois poderá ser no somatório de muitos pequenos contributos que se encontrem as tentativas de solução que nos façam começar a ver a luz ao fundo do túnel.

Num tempo e num contexto de agudização das condições em que se desenvolve a profissionalidade docente no nosso país, por muitas razões, mas também por causa da hiperburocratização das nossas escolas e da hiperdisfuncionalidade burocrática das mesmas, é fundamental que os gritos de revolta contra o atual *status quo* do nosso sistema de ensino surjam de investigações e de estudos devidamente apoiados em estratégias de investigação credíveis e com a chancela de instituições de ensino superior.

Nesse sentido, o desafio para integrar um projeto aprovado pelo inED (Centro de Investigação e de Inovação em Educação, da Escola Superior de Educação (ESSE), do Politécnico do Porto), cuja preocupação central era o estudo de questões relacionadas com a burocracia docente e a sua relação com a implementação dos mais recentes diplomas legais, constituiu-se como uma oportunidade irrecusável de desenvolver um trabalho centrado numa temática que é, ao mesmo tempo, tão impactante e tão desafiadora no atual momento do nosso sistema público de ensino. Sem esquecer que é também uma temática urgente e socialmente relevante. Na realidade, as disfuncionalidades, burocráticas e não só, das nossas escolas atuam como fator de discriminação negativa em relação, nomeadamente, a alunos e professores. Isto é, são sempre os mais frágeis, os menos preparados, os mais desprotegidos, os que têm mais dificuldades, aqueles que mais sofrem com as disfuncionalidades que todos os dias enfrentam nas nossas escolas. Daí que seja importantíssimo e urgente introduzir melhorias e corrigir problemas de eficiência, de eficácia ou de efetividade nos processos educativos em desenvolvimento nas nossas escolas, pois estaremos a proteger os mais vulneráveis, em primeiro lugar, os alunos e, em segundo lugar, os professores, os quais, provavelmente, serão os que mais estão a sofrer prejuízos no seu desenvolvimento pessoal, educativo ou profissional.

Para além dessa oportunidade de produzir um trabalho comprometido com o estudo e com a consequente tentativa de melhoria da realidade das escolas portuguesas, direcionado para

este aspeto particular da burocracia, o que, por si só, já era razão bastante para uma adesão convicta e motivada ao projeto inED, ainda se podem somar ao processo que está em desenvolvimento, no âmbito desse projeto, mais um fator extra de diferenciação positiva em grau superlativo. Estava previsto, e concretizou-se, que investigação sobre burocracia docente se fizesse em formato colaborativo, através da constituição de uma equipa de investigadores, que incluiu e inclui dois orientadores de dissertações de doutoramento e de mestrado, bem como os respetivos doutorandos e mestrandos. Éramos e somos seis. Dois orientadores, dois doutorandos e dois mestrandos. Este fator extra, o trabalho em equipa, para além de ter ajudado a combater de forma eficiente, eficaz e efetiva o habitual isolamento em que trabalham todos aqueles que se aventuram a elaborar dissertações de mestrado e de doutoramento, contribuiu em muito para que o resultado final deste trabalho seja muito mais interessante do que seria sem a partilha ou sem a colaboração de todos os membros do grupo de trabalho. Também por isso entendi que lhes era devida uma referência nos meus Agradecimentos, nas primeiras páginas deste documento. Na realidade, o verdadeiro valor acrescentado de todo este percurso, para além dos conhecimentos adquiridos e produzidos, foi o processo de aquisição e de produção de conhecimento numa verdadeira rede de partilha e de trabalho colaborativo. Em equipa, até pela diversidade de conhecimentos, de perspetivas, de sensibilidades, de personalidades, de experiências, de mundos que cada um tem em si, pode-se investigar mais e melhor em Educação, como em qualquer outra área, provavelmente.

Apresenta-se, em seguida, o resultado de um trabalho que em muitos momentos passou por verdadeiros processos colaborativos e de partilha, que se julga à altura das expectativas criadas e que se espera útil para quem trabalha todos os dias nas nossas escolas, especialmente para os professores e os diretores envolvidos na implementação da educação inclusiva em Portugal e que estejam à procura de alguma ajuda para conseguirem determinar a eficiência, a eficácia ou a efetividade dos processos que na sua escola são utilizados para a implementação do DL 54/2018.

1. APRESENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA A INVESTIGAR

Neste capítulo será apresentada a problemática específica que esteve na base do estudo feito para a elaboração deste trabalho. Para o efeito será desenhado um enquadramento geral dessa problemática, tentando-se justificar a sua considerável pertinência na atualidade, através da referência aos estudos mais desenvolvidos sobre burocracia docente publicados em Portugal nos últimos anos e através da referência em concreto ao projeto aprovado pelo inED (“A burocracia docente e as suas implicações na eficácia, eficiência e efetividade de processos nos estabelecimentos públicos de ensino básico e secundário”), no qual se insere este estudo e que regista a especial relevância de se estudar o impacto burocrático da implementação, entre outros, do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho. Imediatamente depois serão apresentados os objetivos da investigação, em formato bipartido: em primeiro lugar serão apresentados os objetivos do projeto global aprovado pelo inED e em segundo lugar serão enumerados os objetivos específicos deste trabalho de investigação. Depois de vistos os objetivos, será a vez de apresentar a questão de partida, que foi uma luz-guia omnipresente ao longo de todo o processo de investigação, terminando-se este capítulo com uma breve descrição da estrutura escolhida para este trabalho e que lhe procura emprestar coesão e coerência.

1.1. A PERTINÊNCIA DO TEMA

A considerável pertinência e atualidade do tema “burocracia docente” em Portugal pode justificar-se, com alguma consistência, através da consideração dos mais desenvolvidos e dos mais recentes estudos feitos no nosso país sobre a docência em geral e sobre a burocracia docente em particular. Neste capítulo abordaremos quatro dos mais recentes estudos, dois de abrangência geral («As preocupações e as motivações dos professores» (Azevedo, 2016) e «Inquérito Nacional sobre as Condições de Vida e Trabalho na Educação em Portugal» (Varela, 2018) e dois com um foco específico na burocracia docente («Burocracia Eletrónica: um estudo sobre as plataformas eletrónicas na administração escolar» (Meira, 2017) e «Burocracia docente: perceções, implicações e expetativas» (Alonso, 2018). Na realidade, os últimos anos têm sido muito profícuos em trabalhos de investigação que, ora tendo um âmbito mais genérico, ora mais focado, nos ofereceram dados e perspetivas bastante

interessantes em relação a toda esta problemática da burocracia docente em Portugal. Embora a consideração dos primeiros se deva fazer através de uma lente com uma graduação completamente diferente daquela que deve usar-se para considerar os segundos. O exercício é tentar perceber, por um lado, como o tema burocracia docente se impôs em estudos sobre a docência em geral, no primeiro caso, sem que isso fosse previsível à partida, e, por outro lado, como o estudo da burocracia docente aparece como foco principal de trabalhos que nos revelam dados e motivações para que a investigação nesta área deva continuar, exatamente pela sua atualidade e pertinência.

Começamos pelos estudos sobre a docência em geral. Houve, de facto, nos últimos anos, dois trabalhos incontornáveis neste âmbito: o de Azevedo (2016) e o de Varela (2018), já referidos. Ora, no que a estes trabalhos de investigação diz respeito, é relevante sublinhar que a questão da burocracia docente não tinha de aparecer necessariamente num estudo sobre as preocupações e as motivações docentes, mas aparece. Essa mesma questão também não tinha de aparecer como referência obrigatória num inquérito sobre “as condições de vida e trabalho” dos docentes portugueses, mas aparece. Esta dupla constatação e a manifesta atualidade destes estudos revelam bem, por si só, a relevância e até a necessidade de se dar a esta temática a devida atenção em termos de investigação em Educação, nas suas mais diversas áreas e graus. Em concreto, o estudo de Azevedo (2016) regista, entre outras referências nos “Destaques – Parte 1” que “a evolução, nos últimos anos, da atividade profissional docente, na opinião dos inquiridos, aponta para o aumento do volume de trabalho (98,8%), das tarefas burocráticas e administrativas (98,2%)” (p.44). O que significa que a quase totalidade dos docentes inquiridos (2910 docentes) coloca a burocracia como uma das questões que mais aumentou nos últimos anos, o que, por isso mesmo, justifica que cada vez mais se questione, se investigue e se produzam dados sobre esse caminho, nomeadamente, sobre os seus contributos para a efetiva implementação da Educação preconizada pela Lei de Bases do Sistema Educativo. Também no estudo de Varela (2018) a burocracia docente se impôs como uma realidade que condiciona de forma indelével “as condições de vida e trabalho” dos docentes portugueses. Nesse trabalho está sublinhado que os “professores avaliam, quase TODOS, a burocracia como fator negativo ou extremamente negativo” (p.50) na sua profissão. Existe o registo de conclusões ainda mais graves e sérias, citando: “há uma fortíssima dependência entre a preocupação burocrática funcional com IEE (Índice de

Exaustão Emocional) nos professores” (p.87). Ora, esse mesmo estudo esclarece que para o IEE contribuem vários “fatores sociodemográficos”, o primeiro dos quais é a burocracia. Se tivermos em consideração que o IEE é um dos índices mais relevantes para explicar as situações de *burnout* na profissão docente, segundo o mesmo estudo, podemos estabelecer uma cadeia de relações de causa e efeito entre a burocracia docente e o *burnout* docente. Pode mesmo afirmar-se, com base no trabalho de Varela (2018), que a burocracia é claramente uma causa para o IEE dos docentes, que, sendo uma consequência da burocracia, funciona, num segundo patamar, como causa do *burnout* docente. Mais uma vez, as questões burocráticas das escolas aparecem como incontornáveis num estudo transversal da profissão/profissionalidade docente. Mais uma vez, e de forma mais agravada, se percebe e se justifica que esta temática é atual e pertinente para todos quantos investigam no campo da Educação em Portugal, nomeadamente para aqueles que pretendem fazer essa investigação a partir do quotidiano das nossas escolas.

Mudando de lente, passemos agora a considerar os dois trabalhos de investigação cuja centralidade foi assumidamente a burocracia docente, embora com dois focos muito distintos: «Burocracia Eletrónica: um estudo sobre as plataformas eletrónicas na administração escolar» (Meira, 2017) e «Burocracia docente: perceções, implicações e expectativas» (Alonso, 2018). A perspetiva é, neste parágrafo, a de olhar para estes dois trabalhos, que reforçam os argumentos do parágrafo anterior, uma vez que também são bastante recentes, como estudos que lançam novas luzes sobre a investigação nesta área específica, estabelecendo bases e abrindo caminhos para trabalhos futuros, sem obliterar que, apesar da profusão de literatura sobre burocracia em geral e até sobre burocracia docente, sobre burocracia docente em Portugal há espaço e necessidade de estudos que nos fixem, com contornos bem definidos, o estado da arte e nos apontem, logo que possível, oportunidades de melhoria. Assim, Meira (2017) investigou em particular a «Burocracia Eletrónica: um estudo sobre as plataformas eletrónicas na administração escolar», reafirmando, “contrariamente ao que defendem algumas teses denominadas de pós-burocráticas, que a desmaterialização dos processos organizacionais não conduziu à superação do paradigma burocrático de organização, mas contribuiu para a manutenção, reconfiguração e até intensificação de algumas das dimensões da burocracia weberiana” (p. 389). Ou seja, as questões burocráticas, nomeadamente no contexto educativo português, não se têm extinguido ou atenuado com a introdução das novas tecnologias da informação e

comunicação (TIC), antes, pelo contrário, parecem intensificar-se, pelo menos em algumas das dimensões da burocracia identificadas por Weber (1947). Aliás, esta constatação de Meira (2017) vem na senda do trabalho do orientador da sua investigação, Licínio Lima, que, já em 2012, analisando o avanço da tecnologia e a expansão da burocratização, tinha notado que “o processo de burocratização prossegue e em alguns aspectos intensifica-se, adoptando formas novas, por vezes mais flexíveis e processos híbridos” (Lima, 2012, p. 135). O título da publicação de Lima (2012) é elucidativo: «Elementos de hiperburocratização da administração educacional». O que tudo isto nos revela, em relação à pertinência e à atualidade do estudo das questões burocráticas em Educação, é que a introdução das TIC não veio tornar obsoletas essas questões, antes as veio tornar mais candentes.

Embora o trabalho de Meira (2017) se foque mais nas dimensões burocráticas weberianas, notando a intensificação de algumas delas no campo específico em que fez investigação, também seria interessante, para esse mesmo campo, investigar a forma como as disfunções burocráticas identificadas por Merton (1970) se comportam. A minha experiência profissional em administração escolar leva-me a acreditar que algumas dessas disfunções tenderiam a comportar-se como algumas das dimensões burocráticas weberianas: estarão a intensificar-se. Fica a faltar uma investigação que comprove que as disfunções burocráticas mertonianas se intensificam também na “burocracia eletrónica”, nomeadamente no uso de «plataformas eletrónicas na administração escolar», tal como Meira (2017) comprovou para algumas das dimensões burocráticas (hierarquia da autoridade, formalidade da comunicação, carácter racional, especialização da administração, etc...).

E *at last but not the least*, merece uma referência o trabalho de Alonso (2018) sobre esta temática, intitulado justamente «Burocracia docente: perceções, implicações e expetativas», porque está na origem do projeto aprovado pelo inED (ESE/PP), no qual se insere o presente trabalho de investigação sobre a burocracia docente e a educação inclusiva, mas também porque reconhece a necessidade e a importância de se aprofundar a temática em diversas direções. O autor assinala que “a investigação efetuada certamente tem lacunas, omissões e limitações, o que deixa em aberto investigações futuras que as preençam” (Alonso, 2018, p.99). Para além disso, esse estudo também conclui que “os professores anseiam por uma escola menos burocratizada” (Alonso, 2018, p.42). Outra constatação muito interessante de Alonso (2018, p.47) é a seguinte: “a de que 77,2% dos professores inquiridos se mostram céticos quanto à importância da burocracia para o funcionamento de uma escola e 32% não

lhe atribuem qualquer importância”. Estas duas citações demonstram, mais uma vez, a centralidade que as questões burocráticas têm na vida dos professores e das escolas em Portugal, sempre captada nos mais recentes estudos sobre essa matéria no nosso país.

Do exposto se pode concluir, com facilidade, que a aprovação pelo inED (ESE/PP) de um projeto de investigação no âmbito da burocracia docente em Portugal (“A burocracia docente e as suas implicações nas eficácia, eficiência e efetividade de processos nos estabelecimentos públicos de ensino básico e secundário”) vem dar continuidade a uma linha de investigação que, nos últimos anos, se tem configurado como uma área bastante relevante nos estudos sobre Educação no nosso país. Com a ressalva de que este projeto poderá mesmo ser, pelo número de investigadores envolvidos e pelo número de dimensões da burocracia docente que pretende estudar, um contributo significativo para o estudo desta área temática. Assim, é legítimo esperar que o conhecimento acumulado possa enformar melhores decisões em matéria de burocracia docente, que, finalmente, possam traduzir-se em melhorias educacionais significativas para todos os atores da Educação em Portugal.

Justificada a pertinência e atualidade de um estudo sobre burocracia docente, é necessário justificar a opção por relacionar essa temática com o DL 54/2018. O projeto aprovado pelo inED (ESE/PP) direciona a atenção dos investigadores para a implementação de dois decretos-lei relativamente recentes, de 6 de julho de 2018, e para o contexto dessa implementação, sobretudo o contexto/quadro legal em que a mesma está a acontecer. Na verdade, os Decretos-Lei 54/2018 e 55/2018, que estabelecem, respetivamente, o «Regime Jurídico da Educação Inclusiva» e o «Currículo dos Ensinos Básico e Secundário», onde estão incluídos também os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens dos alunos, foram dois diplomas estruturantes que se seguiram a uma série de outros, também eles estruturantes, publicados nos últimos anos e ainda em vigor, e com os quais tiveram de ser harmonizados, como, por exemplo, as «Aprendizagens Essenciais», a «Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania», ou o «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória». Sendo a implementação do DL 54/2018 um *work in progress* que, quer pela sua complexidade intrínseca, quer pela complexidade do contexto legal e dos contextos educacionais que envolve, tem profundas implicações do ponto de vista burocrático, há todo o interesse em perceber como está a ser feita, ou, pelo menos, percecionada essa implementação em diferentes contextos escolares, no sentido de se desenharem com a precisão possível as suas

dimensões burocráticas, bem como para se detetarem as disfunções burocráticas que possam estar a impedir a sua aplicação com elevados graus de eficiência, eficácia e efetividade. Voltaremos, para as desenvolver, a estas duas vertentes, dimensões da burocracia e disfunções burocráticas, no início próximo capítulo (“Enquadramento teórico”), no qual se irão abordar os principais quadros conceptuais em que a elaboração deste trabalho se foi movimentando.

1.2. OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Apresentam-se, de seguida, os dois objetivos gerais do projeto de investigação em que este trabalho se insere e que constam da descrição do mesmo. Depois serão enumerados os dez objetivos específicos desse projeto, os quais foram já trabalhados por toda a equipa de investigadores. Isto é, a partir dos objetivos específicos iniciais do projeto inED foi feito um trabalho colaborativo de aperfeiçoamento não só da redação dos mesmos, mas também da sua organização para que espelhassem alguma coerência estrutural e alguma coesão entre si, não se tendo descurado nunca a necessidade de continuar a abarcar uma considerável diversidade de dimensões que o estudo da burocracia docente possibilita e que estão, ainda assim, longe de estar esgotadas. Como é evidente, foi um processo com alguma complexidade, até porque foi necessário harmonizar os enquadramentos de quatro projetos de investigação, dois de mestrado e dois de doutoramento. O resultado final é, ao mesmo tempo, ambicioso, abrangente, sólido e flexível, o que nem sempre é fácil de conseguir nas circunstâncias descritas.

Na segunda parte do capítulo serão apresentados os objetivos específicos deste estudo, distribuídos por duas dimensões distintas, em primeiro lugar, os que se relacionam com o conhecimento da realidade, isto é, com a perceção docente sobre o impacto da implementação burocrática do DL 54/2008 na eficiência, na eficácia e na efetividade da concretização da educação inclusiva em cada contexto educativo, e, em segundo lugar, os que se relacionam com a transformação da realidade, ou, pelo menos, com a tentativa de transformação da mesma, isto é, neste caso concreto, com a promoção da eficiência, da eficácia e da efetividade na implementação do DL 54/2018 nas nossas escolas.

1.2.1. Objetivos do projeto de investigação aprovado pelo inED (ESE/PP)

Os dois objetivos gerais consagrados no projeto aprovado pelo inED são:

- aprofundar o estudo da burocracia docente e as razões que a exponenciam, nomeadamente a partir do aprofundamento do conhecimento da implementação dos Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018;
- apresentar recomendações e sugerir alternativas que diminuam as disfuncionalidades burocráticas detetadas e que ajudem a atingir os objetivos do sistema educativo.

No que concerne a objetivos específicos, foram fixados para o mesmo projeto os seguintes:

- conhecer a perceção dos docentes sobre o resultado da implementação conjunta da seguinte legislação: Educação Inclusiva; Currículo para o Ensino Básico e Secundário; Educação para a Cidadania; PASEO; Aprendizagens Essenciais;
- conhecer a perceção dos docentes sobre o impacto burocrático da implementação específica do DL 54/2018;
- conhecer a perceção dos docentes sobre o impacto burocrático da implementação específica do DL 55/2018 nos processos relativos à avaliação das aprendizagens;
- conhecer a perceção dos docentes sobre o impacto burocrático da implementação específica do DL 55/2018 nos processos relativos à flexibilidade curricular;
- conhecer a perceção dos docentes sobre a adequabilidade dos canais de informação (internos e externos) implementados na escola, relativamente à operacionalização de documentos legais;
- analisar as representações dos professores sobre a influência e apoio de entidades externas de assessoria, formação e inspeção sobre os processos executados nas escolas;
- identificar os principais efeitos das circunstâncias educativas impostas pela pandemia (covid-19) na aplicação dos normativos legais;
- correlacionar a burocracia com a modernização tecnológica das escolas;

- conhecer as expectativas dos professores quanto a alterações de procedimentos de carácter burocrático que entendam como necessárias nas escolas, para a melhoria da sua prática educativa;
- identificar um conjunto de desafios que se coloca à administração escolar burocrática, para que seja eficiente, eficaz e efetiva na implementação de normativos legais.

1.2.2. Os objetivos específicos deste projeto de investigação

Como objetivos específicos deste trabalho, diretamente relacionados com o conhecimento da realidade, foram fixados os seguintes:

- comparar as implicações burocráticas do DL 3/2008 com as do DL 54/2018, na opinião de professores e de diretores escolares;
- comparar as representações dos professores com as dos diretores escolares sobre o uso excessivo ou não de procedimentos burocráticos na implementação específica do DL 54/2018;
- comparar as perceções dos professores com as dos diretores escolares sobre o contributo da implementação burocrática do DL 54/2018 para o sucesso dos alunos com medidas de suporte;
- comparar a opinião de professores e de gestores escolares sobre os impactos da burocracia administrativa e pedagógica associada ao DL 54/2018 para a eficácia, a eficiência e a efetividade da educação inclusiva nas escolas portuguesas;
- comparar a importância atribuída por professores e gestores escolares ao DL 54/2018 para garantir um ensino de maior qualidade nas escolas portuguesas;
- comparar a posição dos professores e dos gestores portugueses em relação a uma possível manutenção, alteração ou anulação do DL 54/2018.

No que diz respeito a objetivos específicos deste estudo relacionados com a transformação da realidade, foram assumidos os seguintes:

- aplicar conhecimentos adquiridos para obviar que efeitos prejudiciais, associados às disfunções da burocracia, possam advir da aplicação do DL 54/2018;
- contribuir para a eficiência, a eficácia e a efetividade da implementação do DL 54/2018.

1.3. A PERGUNTA DE PARTIDA

Para Quivy & Campenhouldt (2008) qualquer processo de investigação em ciências sociais, de acordo com a sua proposta de adaptação do método de investigação científica das ciências naturais às ciências sociais, deve percorrer sete etapas, a primeira das quais, porque é “a melhor forma de começar um trabalho de investigação em ciências sociais”, tem de ser a formulação de uma “pergunta de partida” (Quivy & Campenhouldt, 2008, p. 45). Ora, a elaboração de uma pergunta de partida, para além de obedecer a critérios de “clareza, exequibilidade e pertinência” (Quivy & Campenhouldt, 2008, p. 44), deve funcionar, segundo os mesmos autores, como o “primeiro fio condutor da investigação”. Assim sendo, procurou-se que a pergunta de partida desta investigação em particular, que a seguir se enuncia, respondesse cabalmente aos três critérios apresentados, isto é, que fosse “precisa e concisa”, para além de “realista” e capaz de “abordar o estudo do que existe” e de ter uma “intenção de compreensão dos fenómenos estudados”, num desdobramento explicativo proposto pelos mesmos autores (Quivy & Campenhouldt, 2008, p. 44). Foi com tudo isto em mente e com o foco na investigação das questões burocráticas relacionadas com a implementação do DL 54/2018 que foi formulada a seguinte pergunta de partida:

Qual o impacto da burocracia associada à implementação do DL 54/2018 na eficiência, eficácia e efetividade da educação inclusiva na perceção dos docentes portugueses?

Esta pergunta obedece, em princípio, a todos os quesitos enunciados por Quivy & Campenhouldt (2008) atrás enunciados. Pode, no entanto, conceder-se que lhe falta alguma concisão. A este propósito, convém fazer duas notas breves. Deve referir-se, em primeiro lugar, que os próprios autores do «Manual de investigação em ciências sociais», Quivy & Campenhouldt (2008, p.34), reconhecem que “aquilo que pode ser fácil quando um critério é apresentado isoladamente sê-lo-á muito menos quando se tratar de respeitar o conjunto destes critérios”. Em segundo lugar, deve sublinhar-se que, indo exatamente ao encontro do previsto na última citação, o que mais prejudicou a concisão da pergunta de partida foi a superior importância que se decidiu atribuir à sua precisão. Isto é, qualquer supressão de um ou de mais segmentos da pergunta faria sempre com que ficasse muito menos precisa.

Efetivamente, ao retirar “burocracia associada” ou “à implementação” ou “na percepção dos docentes portugueses” ficaríamos sempre uma pergunta mais concisa. Mas também ficaríamos com uma pergunta muito menos precisa, muito menos direcionada para quem investiga e para quem vier a ler este trabalho. Sacrificou-se, assumidamente, alguma concisão para se atingir um maior grau de precisão. O próprio equilíbrio entre as três componentes (clareza, exequibilidade e pertinência) parece mais conseguido com uma formulação mais extensa do que com formulações mais curtas, as quais abririam brechas potencialmente mais prejudiciais ao trabalho de investigação, do que a questão da maior ou menor concisão da pergunta de partida.

1.4. A ESTRUTURA DO TRABALHO

A estrutura deste estudo é bastante ortodoxa para este género de trabalhos, embora a terminologia utilizada para titular cada um dos capítulos possa variar bastante de autor para autor, de acordo com as suas opções, conhecimentos e vontades. Enfim, para além destas questões pessoais, pode afirmar-se que um trabalho de investigação como este teria de ter, genericamente, um primeiro capítulo introdutório, um segundo capítulo de revisão de literatura sobre a(s) temática(s) abordada(s) no trabalho ou de enquadramento teórico sobre as mesmas, um terceiro capítulo dedicada à descrição do processo de investigação, um quarto capítulo de apresentação e discussão de dados/resultados e um quinto e último capítulo que servisse de conclusão ou para apresentação de um plano de ação relacionado com o estudo realizado. E é exatamente isso o que acontece no presente trabalho, com espaço ainda para uma pequena Introdução contextualizadora do estudo e para um capítulo final de apêndices essenciais para a compreensão cabal do trabalho e para ilustração dos dados que apresenta.

Quer a Introdução, quer este primeiro capítulo Apresentação da Temática a Investigar servem, em boa verdade, fins propedêuticos, na medida em que procuram dar informações e ferramentas básicas para a interpretação e a avaliação de tudo quanto irá aparecer plasmado nos capítulos seguintes.

Assim, espera-se que, depois percorridas essas duas etapas iniciais, o leitor esteja em condições de interpretar e eventualmente questionar as opções feitas no âmbito deste estudo, a começar pelo enquadramento teórico. As temáticas a abordar, a perspetiva com

que se escolheu olhar para cada uma delas, os autores e obras selecionados para suportar o capítulo do enquadramento teórico, são tudo escolhas que se entenderam como as melhores para o contexto em que este estudo se desenvolveu, que devem merecer uma tentativa de compreensão, mas que também podem e devem merecer uma reflexão crítica por parte de todos quantos venham a ter contacto com este documento. Assumem-se como naturais opiniões diferentes e devidamente fundamentadas quer em relação a este capítulo, quer em relação a todas as outras questões que se tocam, de forma mais direta ou mais indireta, neste estudo.

Depois do capítulo “Enquadramento teórico”, aparece a descrição do processo de investigação com dupla intenção. A primeira intenção é a de dar a conhecer aos recetores deste trabalho toda a informação sobre paradigmas, técnicas de recolha e de tratamento de dados considerados e utilizados ao longo da investigação, para que fiquem na posse de dados que lhes permitam perceber como foram recolhidos e tratados os dados que hão de ser referidos no capítulo quatro. A segunda intenção é a de validar cientificamente a investigação. As referências às diferentes etapas do processo investigativo e a demonstração de que foram seguidas com rigor e com coerência as indicações metodológicas para este género de trabalhos, evidenciando-se uma forte coesão entre todas as etapas do processo, desde o seu início, servem sobretudo para enformar com validade científica todo o projeto.

Depois de descrita e justificada toda a “estratégia de investigação científica” (Bunge, citado por Silva & Pinto, 1990, p. 10), segue-se o capítulo da apresentação de dados. Na verdade, é um capítulo com dois subcapítulos. No primeiro subcapítulo apresentam-se as questões sobre educação inclusiva que fizeram parte dos dois inquéritos por questionário (IQ), no segundo avança-se com a apresentação, análise e discussão desses mesmos dados.

No último capítulo, “Plano de Ação”, procura-se recolher criticamente a informação de todos os capítulos anteriores e transformá-la em conhecimento que se possa disponibilizar e ser útil às escolas portuguesas. No primeiro subcapítulo desta última parte há a tentativa de desenhar os contornos das principais disfunções burocráticas apontadas pela investigação realizada, que servirão como ponto de partida para a exemplificação de uma possível aplicação de um referencial de aferição burocrática que se lhe segue. Aliás, o segundo subcapítulo pretende exatamente descrever como esse referencial de aferição pode ser usado para aferir e, por consequência, aumentar a eficiência, a eficácia e a efetividade da implementação da educação

inclusiva no contexto de cada escola portuguesa. É, com toda a certeza, um exercício muito complexo, temerário, mesmo, mas que, ainda assim, é assumido como um contributo com alguma pertinência para o atual contexto educativo português. Quanto mais não seja para provocar novas reflexões sobre os caminhos que as nossas escolas estão a percorrer em direção a uma educação que, no futuro, todos desejarão verdadeiramente inclusiva e sem disfunções burocráticas. Isto é, mais do que definir soluções globais e definitivas de implementação, vai propor-se uma possibilidade de aferição do que já está a ser feito, para que as inúmeras implementações concretas que o DL 54/2018 está a ter nas escolas e nos agrupamentos de escolas do nosso país possam ser depuradas do maior número possível de disfunções burocráticas

A última parte, a seguir às referências bibliográficas, são os “Apêndices”, em que constam os principais documentos individuais e coletivos utilizados neste projeto de investigação.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Pelo que já foi exposto anteriormente, é fácil perceber que há três temáticas que se impõem neste capítulo de enquadramento teórico: a burocracia, a educação inclusiva e a questão da eficácia, eficiência e efetividade em Educação. Aliás, são as mesmas temáticas que já aparecem correlacionadas na pergunta de partida e as quais importa, agora, desenvolver com algum detalhe. Para o efeito apresentam-se de seguida três subcapítulos, cada um deles dedicado precisamente a cada uma dessas temáticas. No que diz respeito à burocracia, ou mais precisamente no que diz respeito ao “modelo burocrático de administração”, veremos as suas principais características, na perspetiva descritiva e racional de Max Weber (1947), e as suas disfunções ou ineficiências, segundo a perspetiva crítica de Robert Merton (1970). Na verdade, vai fazer-se uma tentativa de descrição teórica, no primeiro subcapítulo, das características burocráticas, vistas como um polo positivo e de racionalidade, e das disfunções burocráticas, vistas como um polo negativo e de inoperância. No subcapítulo seguinte serão abordados individualmente os conceitos de eficiência, de eficácia e de efetividade e da sua aplicação no contexto educacional. Por fim, há um subcapítulo destinado à abordagem da Educação Inclusiva, formalmente implementada em Portugal a partir de 2008, mas que aparece plasmada de forma mais concreta e definida no DL 54/2018. Todas estas questões, agora perspetivadas teoricamente, serão recuperadas com um pendor mais operacional no “Capítulo 5 – Plano de Ação”.

2.1. A TEORIA BUROCRÁTICA DA ADMINISTRAÇÃO

Numa obra de referência sobre as teorias da administração, a «Introdução à Teoria Geral da Administração», de Chiavenato (2004), aparece devidamente contextualizada e descrita a teoria burocrática ou modelo burocrático da administração, que agora nos interessa focar de forma detalhada. A primeira nota de relevo é para assinalar que a teoria burocrática é apenas uma das doze teorias da administração que Alonso (2018) enumerou a partir de Chiavenato (2004). Pode acrescentar-se, para que a visão global em relação a esta matéria seja mais estruturada e condizente com o original, que Chiavenato (2004) apresenta oito “abordagens” da administração (clássica, humanística, neoclássica, estruturalista, comportamental, sistémica, contingencial e novas abordagens), que depois se desdobram nas doze teorias da

administração apresentadas por Alonso (2018). Ora, o “modelo burocrático de administração” (Chiavenato, 2004, p.257) surge dentro da “abordagem estruturalista”, uma vez que, considera o autor, “Weber estudou as organizações sob um ponto de vista estruturalista, preocupando-se com sua racionalidade, isto é, com a relação entre os meios e recursos utilizados e os objetivos a serem alcançados pelas organizações burocráticas” (Chiavenato, 2004, p.254). A segunda nota de interesse decorre desta última referência e serve para assinalar, com os devidos créditos, que quem primeiro fixou o enquadramento teórico desta teoria foi o alemão Max Weber (1864-1920). Chiavenato (2004) explica o aparecimento desta teoria da administração da seguinte forma:

O modelo burocrático de organização surgiu como uma reação contra a crueldade, o nepotismo e os julgamentos tendenciosos e parciais, típicos das práticas administrativas desumanas e injustas do início da Revolução Industrial. Basicamente, a burocracia foi uma invenção social aperfeiçoada no decorrer da Revolução Industrial, embora tenha suas raízes na Antigüidade histórica, com a finalidade de organizar detalhadamente e de dirigir rigidamente as atividades das empresas com a maior eficiência possível. (p.254).

Embora, Weber tenha sido, “incontestavelmente”, “o primeiro teórico das organizações” (Chiavenato, 2004, p. 254), só a partir de 1946, com a tradução da sua obra para Inglês, através da obra «From Max Weber: Essays on Sociology», (Translated, Edited and with an Introduction by H.H. Gerth and C. Wright Mills) a sua influência se tornou incontestável nesta área. Aliás, para Beetham, citado por Alonso (2018, p. 24) a teoria burocrática da administração, fundada por Weber, foi a “mais bem sucedida das teorias da administração”, até porque “tem apresentado uma impressionante capacidade para resistir a todos os ataques que lhe têm sido dirigidos e disfuncionalidades que lhe têm sido apontadas ao longo dos anos e uma capacidade única para lidar com complexas tarefas administrativas de uma sociedade de massas”.

Vejamos, então, as características dessa teoria, segundo Max Weber, e as disfuncionalidades ou disfunções que lhe têm sido apontadas, nomeadamente por Merton (1970), sociólogo norte-americano. A designação «burocracia» deveria, portanto, ser sempre entendida como uma moeda em que uma das faces são as suas características (positivas) e a outra face são as suas disfunções (negativas). O que nem sempre acontece, já que o uso deste termo na linguagem corrente significa, por norma, algum excesso de procedimentos ou de documentos,

que gera algum tipo de inoperância. Ou seja, burocracia é utilizado como sinónimo, muitas vezes, apenas de disfunções organizacionais, isto é, como tendo apenas a face negativa.

2.1.1 AS CARACTERÍSTICAS WEBERIANAS

Para recuperar as características weberianas, continuaremos a fazer uso da obra de Chiavenato (2004), uma vez que apresenta uma proposta de características da burocracia baseada nos escritos de Weber, a partir da obra «The Theory of Social and Economic Organization», organizada por Talcott Parsons (1947), citada por Amitai Etzioni, na obra «Organizações Complexas» (1974, pp. 85-87). Ora, uma enumeração de características da burocracia com as sucessivas chancelas de Parsons, Etzioni e Chiavenato surge com uma solidez incontestável e, por isso, se impõe à nossa preferência. Segundo estes autores, a burocracia tem as seguintes características:

Quadro 1 – Características da burocracia (Chiavenato,2004,p.262)

Características da Burocracia
<ol style="list-style-type: none">1. Caráter legal das normas e regulamentos.2. Caráter formal das comunicações.3. Caráter racional e divisão do trabalho.4. Impessoalidade nas relações.5. Hierarquia de autoridade.6. Rotinas e procedimentos padronizados.7. Competência técnica e meritocracia.8. Especialização da administração.9. Profissionalização dos participantes.10. Completa previsibilidade do funcionamento.

Não vamos continuar com a explanação teórica destas características, até por que já se encontra realizada em patamares insuperáveis por diversos especialistas, a começar por Chiavenato (2004, pp.262-265). Importa-nos mais, agora, perceber que apesar do modelo ou teoria burocrático/a de administração ter sido apresentado como uma forma de organização capaz de dirigir “rigidamente” as organizações, de forma a atingirem “a maior eficiência possível”, o caminho burocrático para essa eficiência veio a revelar-se bastante sinuoso e com muitos percalços, o que levou a sucessivas leituras críticas dessa teoria. Vejamos, então, como

surgiram as principais críticas de Merton (1978) à teoria burocrática de administração de Weber, que estão na origem das chamadas disfuncionalidades ou disfunções burocráticas.

2.1.2 AS DISFUNÇÕES BUROCRÁTICAS

Deve acompanhar-se Alonso (2018) quando afirma que “Weber estudou a burocracia na sua forma abstrata e estática, não a estudou em processo, modificada pelos homens que dela fazem parte, com os seus valores, crenças, sentimentos e necessidades” (p.25). Ou seja, como é comumente aceite, Weber fez a descrição teórica de uma forma de administração que, de acordo com os seus pressupostos racionais e teóricos, deveria conduzir à máxima eficiência de uma organização, entendida a eficiência como a melhor adequação dos meios existentes aos fins pretendidos. No entanto, o mesmo autor não considerou a influência do fator humano, necessário e fundamental à implementação de qualquer quadro teórico na administração de uma organização em concreto, o que, segundo Merton (1978), leva a consequências imprevistas e indesejadas, a que este autor chamou «disfunções burocráticas». Pode citar-se ainda Chiavenato (2004) para confirmar esta posição:

Isso porque o tipo ideal de burocracia sofre transformações quando operado por homens. Segundo Merton, o homem (excluído dos estudos de Max Weber, que descreveu um sistema social desumano e mecanicista), quando participa da burocracia, faz com que toda a previsibilidade do comportamento, que deveria ser a maior consequência da organização, escape ao modelo preestabelecido (p.268).

Importa, agora, enumerar as disfunções burocráticas. Para o efeito vamos fazer uso da sistematização apresentada por Alonso (2018, p.28), citando Merton (1974, pp.107-124):

Quadro 2 – Disfunções burocráticas (Alonso, 2018)

Disfunções Burocráticas
<ol style="list-style-type: none">1. Internalização das regras e apego aos regulamentos;2. Excesso de formalidade e de papéis;3. Resistência a mudanças;4. Despersonalização do relacionamento;5. Categorização como base do processo decisório;6. Superconformidade às rotinas e aos procedimentos;7. Exibição de sinais de autoridade;8. Dificuldade no atendimento a clientes e conflitos com o público.

Vamos reservar esta enumeração para uso operacional mais adiante neste trabalho, salvaguardando, no entanto, que há já um apontamento lateral, em torno da apresentação das características e das disfunções burocráticas, que nos dá o mote para o subcapítulo seguinte. Como se percebeu, a pedra de toque para se passar das características (positivas) às disfunções (negativas) foi a avaliação das características como potenciadoras de eficiência e das disfunções como potenciadoras de ineficiência dentro do modelo burocrático. Ora, a noção de eficiência é de extrema relevância quando queremos, como acontece neste trabalho, perceber o impacto burocrático da implementação de um documento como o DL 54/2018.

Na realidade, como se percebe pela formulação da pergunta de partida que norteia este estudo, a eficiência, matricial, como acabamos de ver, na questão burocrática, quando associada à eficácia e à efetividade, forma o conjunto de conceitos que servirá de fiel à balança onde vamos pesar os prós e os contras da implementação burocrática do referido decreto-lei. O quadro macroconceptual deste trabalho é exatamente a interseção entre uma tentativa de perceber o impacto das características burocráticas associadas ao DL 54/2018 para garantir a eficiência, a eficácia e a efetividade na implementação da educação inclusiva em Portugal e uma tentativa de estabelecer um referencial de aferição contextualizada desse mesmo processo, que possa auxiliar as escolas a diminuir de forma significativa os níveis de ineficiência, ineficácia e inefetividade¹. O que será desenvolvido nos capítulos seguintes. Antes disso, porém, convém esclarecer os conceitos de eficiência, eficácia e efetividade, explicando-se por que razão se juntaram o segundo e o terceiro ao primeiro, o qual nos surgiu, como vimos, na apresentação do modelo burocrático de administração. Para além disso, ainda vamos aproximar estes conceitos do campo de análise que nos interessa neste estudo: a Educação. É exatamente o que acontece no próximo subcapítulo.

¹ O «Dicionário da Língua Portuguesa», de José Pedro Machado, edição da Sociedade de Língua Portuguesa, regista “inefectivo” para “aquilo que não tem efeito”. Inefetividade, com a alteração do novo AO (Acordo Ortográfico), será o contrário de efetividade, à semelhança de ineficiência ou de ineficácia, que são o contrário de eficiência e de eficácia, respetivamente.

2.2. A EFICIÊNCIA, A EFICÁCIA E A EFETIVIDADE EM EDUCAÇÃO

Já vimos no capítulo anterior um conceito muito básico e conciso de eficiência, entendida como a adequação dos meios existentes, dentro de uma determinada organização, aos objetivos que se pretendem atingir. Isto é, o foco está em conseguir-se a melhor adequação dos meios ou recursos que estejam disponíveis para quem faz a administração ou gestão da organização em relação aos fins que a mesma quer atingir. Todavia, a parte final dessa mesma expressão aponta já noutra direção: dirige a nossa atenção para a eficácia, uma vez que este conceito se relaciona diretamente com o grau de consecução dos objetivos da organização. Na realidade, os dois conceitos aparecem sempre correlacionados nos mais recentes trabalhos sobre a teoria burocrática da administração. Aliás, na obra já citada de Chiavenato (2004, pp.155-156), os dois conceitos aparecem desenvolvidos com toda a propriedade, havendo mesmo um quadro-resumo muito interessante e esclarecedor, que, por isso mesmo, parcialmente se transcreve, sobre as diferenças entre eficiência e eficácia:

Quadro 3 – Diferenças entre eficiência e eficácia (Chiavenato, 2004)

EFICIÊNCIA	EFICÁCIA
Ênfase nos meios	Ênfase nos resultados
Fazer corretamente as coisas	Fazer as coisas certas
Resolver problemas	Atingir objetivos
Salvaguardar os recursos	Otimizar a utilização de recursos
Cumprir tarefas e obrigações	Obter resultados
...	...
Rezar	Ganhar o céu
Jogar futebol com arte	Ganhar os jogos

Ora, estes dois conceitos estudados e caracterizados profusamente pelos especialistas em administração passaram, ao longo do Séc. XX, das teorias da administração em geral para as teorias da administração pública. Já no Séc. XXI, na literatura especializada sobre administração pública, têm aparecido associados a estes dois conceitos alguns outros, dos quais destacaremos a efetividade, que aparece por exemplo em Brotti & Lapa (2007), por nos parecer o mais interessante para o campo da investigação em Educação. Podemos servir-nos da definição de Torres (2004) para esclarecer este novo conceito:

efetividade: é o mais complexo dos três conceitos, em que a preocupação central é averiguar a real necessidade e oportunidade de determinadas ações estatais, deixando claro que setores são beneficiados e em detrimento de que outros atores sociais. Essa averiguação da necessidade e oportunidade deve ser a mais democrática, transparente e responsável possível (p.175)

Isto é, numa formulação mais simples, a efetividade obriga a juntar eficiência e eficácia, pois implica fazer corretamente as coisas certas, na expectativa de que isso venha a causar impactos positivos ou benefícios para determinadas comunidades ou grupos sociais. Ora, estes três conceitos ou obrigações (eficiência, eficácia e efetividade), especialmente relevantes na administração pública, impõem-se também, por isso mesmo, de forma inequívoca na área da Educação e, por consequência, às escolas públicas portuguesas. Assim sendo, falta-nos apenas um último passo, que será traduzir em termos puramente educacionais esses três conceitos.

Brotti e Lapa (2007, p.662), por exemplo, propõem aproximações dos conceitos de eficiência, de eficácia e de efetividade ao campo da educação, mas que não são os mais indicados para este trabalho por terem pouca operacionalidade para a nossa estratégia de investigação. Se tivermos em consideração, no entanto, tudo o que foi referido anteriormente, desprezando o que é mais próprio da administração empresarial do que da educação, e se tivermos em consideração, ainda, que para este estudo é necessário termos conceitos mais operacionais que nos permitam avaliar a eficiência, a eficácia, e a efetividade da burocracia associada ao DL 54/2018 para se atingirem os objetivos gerais da implementação da educação inclusiva em Portugal, podemos considerar o seguinte conceitos operacionais:

- a eficiência numa organização escolar deveria avaliar-se pelo maior ou menor grau de adequação de todos os recursos disponíveis à concretização da sua missão no contexto em que está inserida, atingindo-se o máximo de eficiência quando a instituição disponibiliza aos seus alunos a melhor formação/educação que é possível oferecer-lhes a partir do uso otimizado de todos os meios ao alcance da mesma;
- a eficácia numa organização escolar deveria avaliar-se pelo maior ou menor grau com que consegue atingir todos os objetivos e metas previamente estabelecidos, atingindo-se o máximo de eficácia quando a instituição consegue atingir todos os seus objetivos e metas, podendo a avaliação da consecução de objetivos e metas ser quantitativa, qualitativa ou mista;

- a efetividade numa organização escolar deveria avaliar-se pelo maior ou menor grau de benefícios que consegue oferecer a todos os membros da comunidade, atingindo-se o máximo de efetividade quando a instituição é capaz de causar impactos positivos e sustentáveis na vida de todos os membros da comunidade, num clima de transparência e de responsabilidade social.

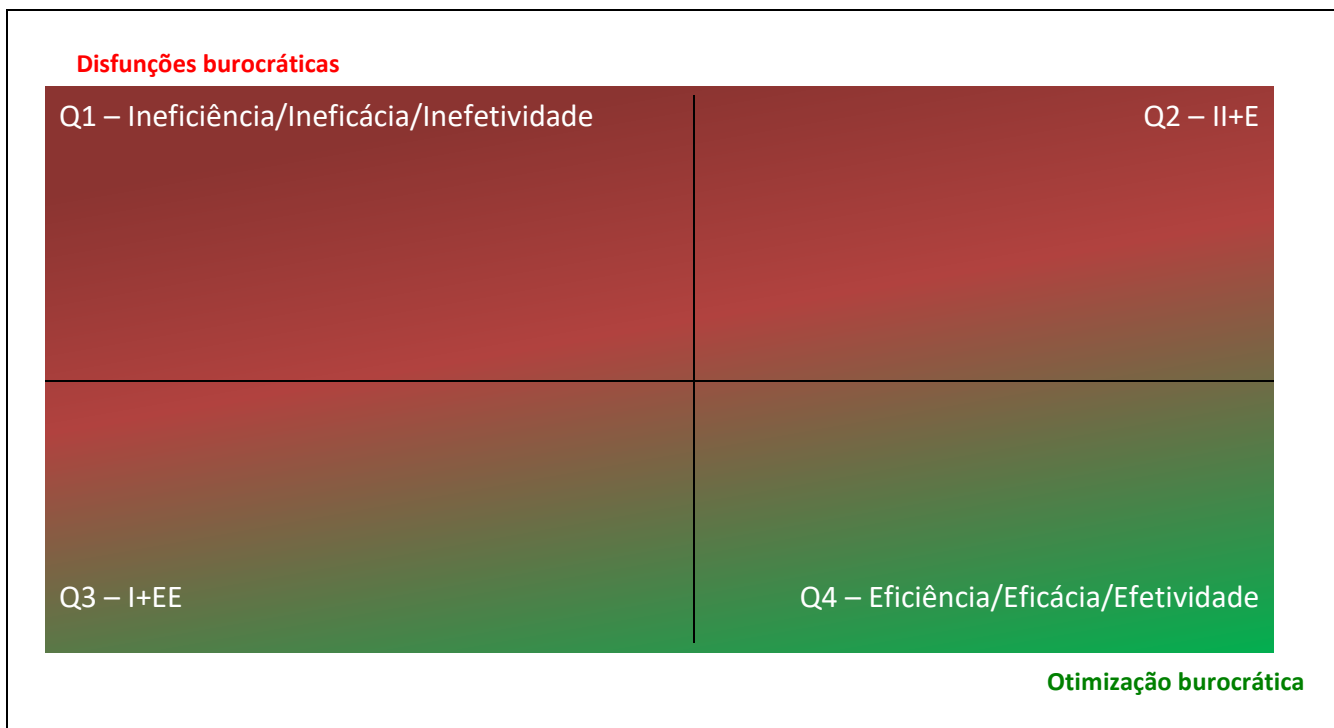
É por tudo isto que este trabalho preconiza avaliar os impactos da burocracia associada aos DL 54/2018 na implementação da educação inclusiva em Portugal pelos prismas da eficiência, da eficácia e da efetividade. Vão, por isso, defender-se como aconselháveis todas as manifestações burocráticas que promovam eficiência, eficácia e efetividade na implementação da educação inclusiva no nosso país, desaconselhando-se, por outro lado, todas as manifestações burocráticas que não as promovam ou que possam até estar a ser contraproducentes em relação às mesmas. Tendo por base os conceitos atrás enunciados, apresenta-se de seguida uma matriz de aferição burocrática que, ao ser usada, pode ajudar a compreender melhor a utilização articulada de todos eles dentro de uma organização educativa, mas que também pode ser utilizada em qualquer outro tipo de organização, desde que a mesma queira usar como critérios de aferição da sua burocracia a eficiência, a eficácia e a efetividade. A mesma matriz pode servir também para aferir processos, ou até os factos burocráticos que compõem cada processo, considerados de forma individualizada dentro das organizações.

Para o efeito é apenas necessário começar a avaliação do mais particular para o mais geral, agregando os dados recolhidos no nível anterior. Ou seja, essa matriz pode ser utilizada para avaliação ou qualificação, em qualquer organização, de apenas um facto burocrático de forma individualizada. Em seguida, querendo-se, pode-se agregar numa nova matriz os dados de todos os factos que compõem um determinado processo para o caracterizar do ponto de vista burocrático. E ainda se pode chegar a um terceiro nível, usando os dados agregados de todos os processos da organização para elaborar uma matriz global de caracterização ou aferição burocrática dessa mesma organização.

No Capítulo 5, vamos precisamente apresentar um plano de implementação coerente, exequível e lógico de aplicação de uma matriz de nível um, relativa a um facto burocrático considerado isoladamente, e de aplicação de uma matriz de nível dois, com agregação de dados relativos a um conjunto de factos que façam parte do mesmo processo. O facto

burocrático será a reunião da EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva) e o processo, com é lógico, será, em duas hipotéticas escolas portuguesas, o processo de implementação da educação inclusiva.

Matriz 1 - Matriz de aferição burocrática



As leituras da matriz, depois de preenchida, são bastante óbvias: um facto, um processo ou uma instituição com tendência para os quadrantes superiores está a acumular disfunções burocráticas. Pelo contrário, se a tendência se inclinar para os quadrantes inferiores está a aproximar-se de uma otimização da sua organização e da sua gestão, pelo uso da racionalidade e da eficiência burocráticas previstas por Max Weber. Qualquer organização, processo ou facto que se localize no Quadrante 1 está com problemas graves e que, por isso, carecem de resolução urgente. Por outro lado, se a localização cair no Quadrante 4, significa que não há disfunções burocráticas a assinalar e que toda a burocracia utilizada se justifica e está ao serviço de uma boa organização da instituição.

Em termos de comunicação interna e externa estas matrizes podem ser uma ferramenta muito poderosa, mostrando claramente se a organização está saudável ou não, do ponto de vista burocrático. Voltaremos, como já foi referido, a esta matriz e à descrição de um plano para a sua correta utilização num caso concreto no Capítulo 5 – Plano de Ação.

2.3. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL: PRINCÍPIOS E OBJETIVOS

Importa agora compreender e descrever de forma necessariamente sintética o conceito de educação inclusiva e o seu percurso na legislação portuguesa até ao DL 54/2018, destacando os seus princípios e objetivos. Até para que a avaliação das questões relacionadas com a eficiência, a eficácia e efetividade da sua implementação possa ser feita com um rigor e com um suporte teórico que lhe emprestem a qualidade de ser perceptível para todos.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a que aludiremos mais adiante, define claramente o conceito de escolas inclusivas:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola» (p.11).

Sublinhem-se as expressões “aprenderem todos juntos”, “independentemente das dificuldades e diferenças”, “adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem”, “currículos adequados”, e “cooperação com as respectivas comunidades”, por serem efetivamente substanciais.

Segundo Sanches-Ferreira et al. (2018, p.2), a inclusão faz parte da agenda de política educativa do nosso país desde os anos setenta do Séc. XX. No entanto, só em 1986 surge a primeira lei (Lei 46/1986, de 14 de outubro, a «Lei de Bases do Sistema Educativo»), que os mesmos autores identificam como um contributo significativo para assegurar o acesso à educação, dentro do sistema regular público de educação, aos alunos com necessidades educativas especiais, através da organização do serviço de educação especial.

Ainda assim, embora tivessem sido publicados, entretanto, dois decretos-lei sobre esta questão (DL 35/90 e DL 319/91), foram precisos mais de vinte anos e alguns desenvolvimentos internacionais sobre a educação inclusiva (destacando-se a Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Nações Unidas, 2006) para Portugal rever a sua política educativa de inclusão e publicar uma nova Lei sobre

esta matéria. Aconteceu em 2008, com a Lei 3/2008, e esse diploma legal fez com que o nosso país entrasse finalmente no grupo de países que assumem e efetivam a promoção da educação inclusiva no seu sistema público de ensino. A principal diferença desta Lei, ainda segundo Sanches-Ferreira et al. (2018, p.2), é que a mesma determina que a elegibilidade dos alunos para usufruírem de medidas de apoio especiais se passasse a fazer de acordo com a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, versão para Crianças e Jovens, da Organização Mundial de Saúde, de 2007 (CIF-CJ, OMS, ou *ICF-CY, WHO, 2007*).

Ora, o DL 54/2018, que nos interessa de sobremaneira nesta investigação, vem exatamente na sequência da Lei 3/2008, criando um novo quadro legal para o aprofundamento da implementação da educação inclusiva em Portugal, ao mesmo tempo que faz uma redefinição de alguns conceitos e protagonistas a esse propósito. Nesta abordagem ao DL 54/2018 vamos focar-nos na identificação dos seus princípios e objetivos, os quais nos irão servir para posterior elaboração de uma proposta de aferição da eficácia da burocracia associada à sua implementação, deixando para mais tarde a identificação de outras questões relacionadas com os recursos humanos e materiais e com os impactos previstos nas vidas das pessoas. Estas duas últimas identificações irão auxiliar na elaboração de uma proposta de aferição, respetivamente, da eficiência e da efetividade da burocracia associada à implementação do referido decreto-lei.

Os princípios da educação inclusiva ou da escola inclusiva, a observar no sistema educativo português, apresentados no Artigo 3º do DL 54/2018, são os seguintes:

- a) educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo;
- b) equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;
- c) inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;
- d) personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível;

- e) flexibilidade, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um;
- f) autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões;
- g) envolvimento parental, o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando;
- h) interferência mínima, a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar.

Sem prejuízo de se poderem identificar outros objetivos gerais enunciados ou sugeridos no Preâmbulo do decreto-lei ou no corpo do mesmo, apresenta-se, de seguida um quadro com oito objetivos gerais elaborados a partir destes princípios e que poderão ter relevância operacional no âmbito do que se vai referir no Capítulo 5, onde servirão nomeadamente para a aferição da implementação do DL 54/2018 no que se refere à eficácia, como referido anteriormente. Deve salvar-se, entretanto, no que diz respeito a objetivos/fins específicos declarados como tal no texto do DL 54/2018 e que poderão ser instrumentais para outras avaliações de eficácia mais detalhadas do que a que está prevista neste estudo, que existem objetivos específicos estabelecidos para «as medidas de suporte» (Artigo 6.º), objetivos específicos estipulados para o «centro de apoio à aprendizagem» (Artigo 13.º) e «fins» específicos consagrados para as «parcerias» (Artigo 19.º).

Mas fixemo-nos naqueles que podem ser considerados os seus objetivos gerais. Como já se referiu, à falta de objetivos gerais registados na letra do diploma, elaboraram-se os que se seguem com base nos princípios consagrados no Artigo 3º do DL 54/2018, que são, em última instância, os objetivos gerais da educação inclusiva, pelo menos tal como está prevista que se implemente em Portugal.

Quadro 4 - Objetivos Gerais do DL 54/2018

A partir dos “princípios” consagrados no Artigo 3º
<ol style="list-style-type: none">1. Promover a educabilidade universal, através da assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo.2. Garantir a equidade de todas as crianças e alunos no acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento.3. Assegurar uma verdadeira inclusão de todas as crianças e alunos através da participação, de modo pleno e efetivo, nos mesmos contextos educativos.4. Implementar a personalização no ensino, com um planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível.5. Garantir a necessária flexibilidade educativa, como a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um.6. Promover a autodeterminação das crianças e jovens, no respeito pela sua autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística.7. Aprofundar o envolvimento parental, entendido como o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando.8. Assegurar o mínimo de interferência, isto é, a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar.

Este elenco de objetivos espelha de forma bastante desenvolvida e consistente os principais desafios definidos para a implementação da educação inclusiva em Portugal. No entanto, nesta questão como em muitas outras, no campo da Educação e não só, há alguma ou, por vezes, até uma grande diferença entre aquilo que os princípios e as leis consagram e aquilo que realmente é implementado no terreno. São sobejamente conhecidas as posições firmes, por exemplo, de Licínio Lima (2002), esgrimidas pelo autor com especial ênfase em relação à

questão da autonomia das escolas no nosso sistema educativo, sobre as diferenças significativas entre aquilo que os normativos legais consagram e aquilo que é a prática efetiva e contextualizada da autonomia em cada escola.

No que concerne à educação inclusiva, o caso não é diferente. Há um estudo recente em Inglaterra (Palikara et al., 2019), sobre a implementação da educação inclusiva naquele país, que demonstra isso mesmo e que inclusivamente tem um subcapítulo da «Discussion», cujo título é «The gap between ideology and implementation» (p.92), onde os autores confirmam que o seu estudo demonstra «the existence of a gap between ideology and implementation with regards to the new SEND (Special Educational Needs and Disability) framework in England». Até porque os profissionais de educação inquiridos (349) apontaram alguns constrangimentos que impedem uma implementação mais condizente com a ideologia ou os princípios, com os quais até concordavam:

The results revealed that although many professionals agreed in principle with some of the key changes introduced, several constraints were reported including tight timelines, budget cuts, and difficulties in the collaboration between education, health and care, suggesting a rather fragmented implementation of the new policy. (p.83)

Esta questão genérica da diferença entre as teorias/princípios ou as medidas previstas legalmente e a implementação concreta dessas medidas está, no caso do nosso país, particularmente bem estudada e documentada em relação a um documento específico, até com alguma relevância na implementação da educação inclusiva entre nós: os Programas Educativos Individuais (PEI). Vamos fazer referência a dois trabalhos (Boavida et al. (2010) e Sanches-Ferreira et al. (2013) que confirmam para o caso concreto dos PEI a diferença entre teoria e prática. De facto, Boavida et al. (2010, p.233), num estudo sobre os PEI (IEP em Inglês) no ensino pré-escolar, concluem que:

If written IEP goals diverge, however, from recommended practices, they might result in ineffective interventions. This study investigated the quality of Portuguese IEP goals written for 83 preschoolers with disabilities attending public preschool classrooms from 21 school groups from the District of Lisbon, Portugal. Results showed that IEP goals were too broad, lacked functionality and measurability, and did not appropriately address skills within the context of natural routines and settings.

No estudo publicado em 2013, Sanches-Ferreira et al. (p.507), depois de referirem a relevância dos PEI/IEP: “The Individualised Education Programme (IEP) is a fundamental document that describes all educational responses to the additional support needs of students, setting up the

guideline for their learning and developmental experiences”, e de esclarecerem a sua estratégia de investigação, “The purpose of this study was to examine the quality and content of the IEP goals using the R-GORI and the ICF-CY framework, respectively” (p.519), concluem que os dados recolhidos apontam para uma necessidade de formação dos professores para que os PEI sejam aperfeiçoados, provavelmente porque a sua qualidade não estaria à altura da relevância que realmente a legislação lhes atribui: “The findings suggest the need for specific teacher training on the development of IEPs” (p.519).

Os estudos referidos nos dois últimos parágrafos confirmam, para uma situação muito concreta (PEI), a diferença entre aquilo que os normativos legais consagram em potência e aquilo que realmente é atualizado em cada contexto educativo. Como comprovaram os investigadores, também na educação inclusiva a «burocracia» utilizada pode ser ineficiente, ineficaz ou inefetiva em determinados contextos e pelas mais diversas razões. Esperemos que na maioria dos contextos não aconteçam os três problemas de forma concomitante e, se acontecerem, que seja em níveis que não permitam hipotecar os principais princípios/objetivos da educação inclusiva.

Tendo em consideração os conceitos de eficiência, eficácia e efetividade em Educação, tendo em consideração os objetivos gerais apresentados para a educação inclusiva em Portugal e assumindo que há sempre alguma diferença entre o que são os pressupostos teóricos, ou princípios, e a implementação concreta de medidas, estamos finalmente em condições de fazer uma abordagem informada e enquadrada às perceções dos docentes portugueses sobre a implementação do DL 54/2018, em particular as suas perceções sobre o impacto da burocracia associada a este decreto-lei na eficiência, eficácia e efetividade da educação inclusiva no nosso país, tal como está fixado na pergunta de partida deste trabalho. Todavia, antes da apresentação dos dados relativos a essas perceções, que vai acontecer no Capítulo 4, impõe-se a descrição do enquadramento e dos diferentes passos do processo investigativo ou da “estratégia de investigação científica” desenvolvida pela equipa do projeto. É exatamente o que se vai descrever no Capítulo 3 que se segue.

3. INVESTIGAÇÃO

Tem sido utilizada por diversas vezes, para designar todo o processo de investigação que esteve na base da elaboração deste trabalho, a expressão “estratégia de investigação” ou, de forma mais desenvolvida, “estratégia de investigação científica”, cuja autoria se encontra devidamente creditada no Capítulo I – Apresentação da Problemática a Investigar, no ponto 1.4. Ora, essa opção, que podia ser apenas terminológica, mas não é, traduz, em primeiro lugar, um posicionamento epistemológico, assumido conscientemente, muito distante quer de conceitos estritamente cientificistas/positivistas/quantitativos, quer da utilização de expressões como “método de investigação científica” ou outras expressões análogas, por serem, do ponto de vista epistemológico, mais afuniladas. Em segundo lugar, essa opção pela expressão “estratégia de investigação científica” foi feita com o intuito de criar um espaço heurístico de banda larga, no qual pudessem ser utilizadas diferentes potencialidades de cada um dos três paradigmas de investigação científica tradicionais (positivista, construtivista e sócio-crítico) que se considerassem interessantes para a investigação, e que, ao mesmo tempo, não obrigasse, pela mesma via, a qualquer esforço de argumentação para a não utilização de qualquer um desses paradigmas. A este conceito chama-se “complementaridade paradigmática”, que é defendida nos mais recentes trabalhos sobre epistemologia na área das Ciências da Educação, como, por exemplo, na obra de Amado (2013): «Manual de Investigação Qualitativa em Educação», e que se opõe à “cegueira paradigmática” do Séc. XX, consubstanciada numa “visão unilateral na conceptualização dos fenómenos e nas práticas investigativas” (Amado, 2013, p. 65).

No entanto, este percurso, dentro das Ciências Sociais, em geral, e dentro das Ciências da Educação, em particular, desde os paradigmas tradicionais à complementaridade paradigmática, resumido no parágrafo anterior de forma muito simplista, foi longo e tortuoso: como é evidente, houve um momento de definição/teorização de cada um dos diferentes paradigmas; passou-se, depois, à fase da disputa entre eles e da contabilização das vantagens e desvantagens de cada um, com episódios de tentativas de anulação, totais ou parciais, que cada um sofreu por parte dos outros; para desaguarmos, no início do Séc. XXI, no conceito de complementaridade entre paradigmas, que deve conduzir, inevitavelmente, à “combinação de métodos de investigação”, isto é, à combinação de “estratégias e técnicas” (Amado, 2013) dos diferentes paradigmas. Estas combinações permitem a constituição de um processo

investigativo pluriparadigmático, a que também se pode chamar “estratégia mista ou multimodal” de investigação (Amado, 2013) ou simplesmente “estratégia de investigação”, como temos preferido neste trabalho por razões de economia terminológica. Portanto, quando usamos essa expressão, estamos a incluir este estudo numa estratégia de investigação que pode combinar e articular métodos, estratégias e técnicas dos três paradigmas tradicionais, recolhendo e trabalhando sobre dados qualitativos e quantitativos, num verdadeiro espaço heurístico de banda larga.

É este quadro concetual que vamos desenvolver um pouco mais nos três subcapítulos seguintes. Apresenta-se, já de seguida, uma espécie de construção do tipo tese-antítese-síntese, com o objetivo final de caracterizar, de forma mais desenvolvida, a fase pós-moderna da investigação em Ciências Sociais/Ciências da Educação em que nos encontramos neste início do Séc. XXI e à luz da qual fizemos a investigação que agora damos a conhecer. Essa caracterização mais desenvolvida do paradigma pós-moderno servirá como base teórica para, nos dois subcapítulos seguintes, enquadrarmos as escolhas das técnicas de recolha e tratamento de dados envolvidas na investigação que deu origem a este trabalho. O que resulta, logicamente, na estruturação deste capítulo em três subcapítulos: o paradigma, as técnicas de recolha de dados e as técnicas de tratamento de dados.

3.1. O PARADIGMA

No que concerne aos paradigmas de investigação científica, vamo-nos referir aos três clássicos que mais marcaram os séculos anteriores e ao paradigma pós-modernista, também usado no plural para traduzir as diversas opções disponíveis, considerando este último como o mais representativo do início do Séc. XXI e aquele em que se enquadra o presente estudo. A lógica estruturante deste subcapítulo, como já foi referido anteriormente, é colocar em perspetiva os quatro paradigmas referidos numa lógica filosófico-epistemológica hegeliana de tese-antítese(s)-síntese. Assim, consideramos o paradigma positivista/hipotético-dedutivo/cientificista/racional/naturalista como a primeira proposta organizada e estruturada para o desenvolvimento de investigação científica, fixando-se para o presente raciocínio, por isso, como tese. Seguiram-se, por derivação oposta, como anti-teses, portanto, o paradigma fenomenológico-interpretativo/ hermenêutico/construtivista e o paradigma

sócio-crítico/participativo/ democrático/reconstrutivista. Esta movimentação epistemológica, de longo alcance, entre tese e antíteses desenvolveu-se entre o Séc. XVII, desde, pelo menos, o «Discurso do Método», de René Descartes (1637) e o final do Séc. XX. O paradigma pós-moderno, que funciona como síntese dos anteriores, como sublimação em relação a todos eles, começou a ser teorizado na última década do século passado, mas só se afirmou verdadeiramente, pelo menos na Ciências Sociais, nas primeiras décadas no Séc. XXI. E é neste paradigma que nos vamos concentrar agora, até para dar o devido contexto e a necessária sustentação epistemológica às opções metodológicas e às opções técnicas que foram tomadas para este trabalho e que se irão apresentar nos subcapítulos seguintes.

Como já foi mencionado, a teorização deste paradigma começou no final do Séc. XX e tem como raciocínio de base a possível e desejável complementaridade/articulação de diferentes dimensões dos três paradigmas anteriores, como uma fórmula que admite geometrias variáveis, capazes de responder aos mais diversos tipos de estudos que queiram investigar a *res social*, com preocupações de cientificidade, em toda a sua amplitude e complexidade. Aliás, a definição de percursos ou “itinerários de investigação” (Amado, 2013, p. 12), diferenciados e pluriparadigmáticos, procura precisamente responder à necessidade de conhecer, de explicar e até de transformar uma realidade, a *res social*, que se assume como complexa e que deve aparecer necessariamente contextualizada. Este posicionamento investigativo pós-moderno transforma em “impossível o sonho de Descartes que preconizava a elaboração de um método seguro e infalível para alcançar a verdade” (Amado, 2013, p. 62). Já não se defende um único método/estratégia, defende-se a ponderação de diversos métodos e técnicas passíveis de articulação diferenciada, e já não se pretende alcançar a verdade, mas apenas uma verdade, necessariamente contextualizada e sujeita a sucessivas revisões e crises. Amado (2013, p. 61), referindo os contributos de Karl Popper, um dos mais relevantes teóricos do paradigma da pós-modernidade, desenvolve estas ideias de forma bastante esclarecida:

De facto, depois dos contributos epistemológicos de Popper (1998; 2003), não mais podemos afirmar a existência de teorias absolutamente certas e incontestáveis; ou que a verdade do conhecimento científico se construa exclusivamente sobre uma verificação factual e com base no raciocínio indutivo. Popper transformou de tal modo o próprio conceito de ciência, que esta deixou de significar certeza absoluta para se tornar sinónimo de incerteza, na medida em que se transfigurou num saber conjetural e hipotético, que deve estar constantemente aberto à análise crítica e à permanente revisibilidade.

Ou, por outras palavras:

princípios, meios e práticas científicas são, pois, condicionados por contextos históricos, o que contraria a ideia de que a Ciência paira acima das contradições e das incertezas humanas. Pelo contrário, ela é o produto da razão humana, limitada, condicionada por muitos fatores e sujeita, portanto, a erro” (Boavida e Amado, 2008, p.134)

Para além do relativismo histórico da ciência, o mesmo autor (Amado, 2013, p. 63) faz ainda referências abundantes a um outro conceito central dos paradigmas pós-modernos, citando outro dos mais relevantes teóricos do paradigma pós-moderno, Edgar Morin, o conceito de complexidade:

A complexidade das coisas e dos fenómenos impõe -se ao pensamento científico contemporâneo, sendo ela mesma um problema: “a complexidade é uma palavra problema e não uma palavra solução” (Morin, 1995:8). Podemos dizer que ela reside “precisamente na relação entre o simples e o complexo, porque esta relação é simultaneamente antagónica e complementar” (Morin, 1996:102).

E é exatamente por causa dessa complexidade “das coisas e dos fenómenos” que há a necessidade, a obrigatoriedade de se usar nas investigações de carácter científico, de forma muito particular na área das Ciências Sociais, uma “racionalidade complexa” (Amado, 2013, p. 60), a qual abrange, por sua vez e entre outras dimensões, uma complexidade paradigmática que pode e deve envolver a combinação de métodos e técnicas muito diversas entre si e com origem nos diferentes paradigmas. Fazendo o caminho ao contrário: só uma estratégia de investigação “mista ou multimodal” (Amado, 2013, p. 69), construída e trabalhada por uma racionalidade complexa, com alcance para captar e contextualizar as coisas e os fenómenos, é capaz de nos levar a construir ciência no Séc. XXI, assumindo o princípio de que “o imprevisível e o imponderável estão presentes em todos os fenómenos naturais e sociais” (Amado, 2013, p. 63).

Para além destes predicados gerais, o paradigma pós-moderno de investigação, quando perspectivado pelo prisma particular das Ciências da Educação, isto é, quando aplicado à realidade escolar, reveste-se ainda de algumas outras características que, como é óbvio, interessam de sobremaneira para este estudo. Haverá outras ciências sociais a que também possam interessar, mas para um estudo como este são mesmo de consideração indispensável. Como é lógico, tudo quanto se traz à colação neste parágrafo está direta ou indiretamente relacionado com os pressupostos desenvolvidos nos parágrafos anteriores. Assim, quando, por exemplo, adiante se refere o princípio do trabalho colaborativo nas investigações em

Educação, isso está relacionado, entre outras questões, com a complexidade dos fenômenos educativos, com a complexidade dos contextos em que se desenvolvem e com a complexidade dos sujeitos que os praticam e investigam. Por isso é que o trabalho colaborativo entre investigadores e entre investigadores e investigados é uma fórmula indispensável para se construir ciência em Educação com alguma segurança. São, portanto, recomendáveis estratégias de investigação colaborativas, que reúnam vários investigadores, de áreas diferenciadas, bem como amostras significativas de representantes dos universos investigados. É ainda em Amado (2013, p. 59) que encontramos uma referência explícita a este aspecto do paradigma pós-moderno: “Faz -se, aliás, apelo a métodos de investigação colaborativa”. Reforçando-se esta posição com o argumento de que as parcerias são, nos nossos dias, já uma tradição nos trabalhos de investigação na área das Ciências da Educação. Para terminar esta parte de descrição do paradigma pós-moderno de investigação, fica uma última nota para a indispensável visão holística em relação às coisas e aos fenômenos educativos, bem como em relação às pessoas envolvidas, o que é “de grandes consequências no próprio campo educativo e da investigação em educação” (Amado, 2013, p. 65). A visão holística impõe que as abordagens científicas ao fenómeno educativo considerem, por um lado, a sua “complexidade interna, inerente às pessoas envolvidas com os seus trajetos, projetos, pensamentos, crenças e emoções” e, por outro lado, a sua “complexidade externa, inerente às interações, às instituições, às comunidades, à globalização”. (Amado, 2013, p. 69)

Chegados a este ponto, em que já se demonstrou que o paradigma pós-moderno permite e preconiza um ambiente epistemológico de geometrias variáveis em todas as dimensões de uma investigação, podem, com propósito, levantar-se duas questões: será que todas essas geometrias são aceitáveis e passíveis de resultar em conhecimento científico? Haverá conceitos definidos pelos teóricos pós-modernistas que possam ajudar a estruturar com lógica heurística recorrendo a essas mesmas geometrias variáveis?

Deve procurar-se a resposta a essas questões na articulação entre três conceitos que aparecem muitas vezes associados ao paradigma de investigação pós-moderno, nomeadamente nas áreas das Ciências da Educação: a centralidade da pergunta de partida, o pragmatismo e, por último, a associação da investigação à alteração/evolução da realidade investigada. A este propósito, devemos recuperar a citação de Quivy & Campenhoudt (2008, p. 45), “a melhor forma de começar um trabalho de investigação em ciências sociais”, tem de

ser a formulação de uma “pergunta de partida”, já referida na página 26 deste documento. Devemos, no entanto, justificar a centralidade da pergunta de partida e não apenas o seu caráter propedêutico. Segundo Casanova e Berliner (1997, pág.57), atualmente “compreende-se que a questão define o método e não o contrário”, “porque os investigadores aprenderam a começar não com um método mas com uma pergunta”. Ou seja, o que deve tutelar uma estratégia de investigação científica multimodal em Educação, de acordo com os pressupostos do paradigma pós-moderno já apresentados, é uma pergunta de partida elaborada segundo os preceitos referidos no Capítulo I: clareza, exequibilidade e pertinência. Para o passo seguinte, para a definição da estratégia de investigação a partir da pergunta de partida, deve usar-se “um pragmatismo adaptável às circunstâncias”, segundo Estrela (2007, p. 32). Partindo, pois, da avaliação de todas as circunstâncias que envolvem a investigação, o investigador está obrigado a construir uma estratégia de investigação que, na prática e em concreto, conduza a uma ou a múltiplas respostas para a sua pergunta de partida, usando e articulando a recolha e tratamento de dados qualitativos e/ou quantitativos, através das mais diversas técnicas, independentemente do paradigma a que essas técnicas aparecem, por norma, associadas. E tudo isto deve ser feito com o mais nobre dos objetivos: “em nome de uma melhor compreensão do processo educativo nas suas diversas facetas e tendo, como horizonte, o seu aperfeiçoamento constante e contínuo” (Amado,2013, pág. 12). A segunda parte desta afirmação leva-nos já do pragmatismo à implicação da investigação com a evolução ou melhoria da realidade investigada. Ter como “horizonte” o aperfeiçoamento da realidade educativa traduz essa dimensão, de base neomarxista e sócio-crítica, que importa observar em todas as investigações atuais, já que uma estratégia de investigação pós-modernista em Educação, para além de multiparadigmática e multimodal, deve estar “mais centrada nos problemas e na tentativa de os resolver, do que em defesas de territórios disciplinares” (Amado, 2013, p. 67) ou de quaisquer outros, poder-se-ia acrescentar sem reservas. Indo ainda mais longe na generalização, o mesmo raciocínio se poderia aplicar a todas as investigações em Ciências Sociais, defendendo-se que todas elas deveriam estar associadas à evolução/melhoria das condições sociais, como o aprofundamento da liberdade, da democracia, da igualdade, da equidade, da solidariedade, etc..., das populações estudadas ou da humanidade em geral.

Respondendo às duas questões do penúltimo parágrafo: nem todas as combinações estratégicas de investigação farão sentido, nem todas terão potencialidades reais de produzir conhecimento científico, como é evidente. Mas existem orientações teóricas que podem emprestar lógica e cientificidade às estratégias multiparadigmáticas e multimodais alinhadas ao abrigo do paradigma pós-modernista, como a formulação correta de uma pergunta de partida, ou uma adequada adaptação pragmática da estratégia de investigação à realidade a estudar, selecionando com critério técnicas dos diferentes paradigmas tradicionais, acrescentando-se a isso, a necessária ligação das investigações à melhoria/evolução das realidades investigadas.

Quadro 5 - Quadro-resumo dos principais predicados dos paradigmas pós-modernos

<p>Pressupostos teóricos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Complementaridade paradigmática; 2. Validade científica para diferentes estratégias de investigação; 3. Relativismo do conhecimento científico; 4. Contextualização das situações e dos dados recolhidos; 5. Relativismo na interpretação dos dados; 6. Reconhecimento da complexidade do real; 7. Necessidade de adotar a racionalidade complexa; 8. Consideração da visão holística de fenómenos e pessoas; 9. Compromisso com a evolução/melhoria da realidade; 10. Observação de um pragmatismo científico.
<p>Pressupostos Técnicos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilização de pergunta de partida; 2. Preferência por estratégias de investigação colaborativas; 3. Articulação de técnicas de recolha de dados qualitativos e quantitativos; 4. Complementaridade de diferentes técnicas de tratamento de dados; 5. Abertura para a inclusão de diferentes perspetivas na investigação e na interpretação de dados.

3.2. AS TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Ora, foi com os pressupostos teóricos e técnicos enunciados no quadro que acaba de se apresentar, que se delineou a estratégia de investigação, da qual agora se apresentam as técnicas de recolha de dados e, mais à frente, as técnicas de tratamento de dados. Alguns desses pressupostos teóricos e técnicos irão merecer referências explícitas nas páginas que se

seguem, mas todos os restantes, implicitamente, contribuíram para enformar o quadro conceptual em que a estratégia de investigação foi posicionada.

As técnicas de recolha de dados selecionadas para o desenvolvimento do projeto inEd na sua globalidade foram o inquérito por questionário (IQ) e o inquérito por entrevista (IE). A seleção destas duas técnicas pelo grupo de trabalho deveu-se, por um lado, aos objetivos que cada uma delas permite atingir, e, por outro lado, à relação de complementaridade que se pode estabelecer entre uma e outra. Começamos pelos objetivos e vejamos depois as questões de complementaridade.

No que diz respeito aos objetivos do IQ, a literatura especializada, nomeadamente no campo das ciências sociais, como por exemplo Quivy & Campenhoudt (2008), reconhece que esta técnica é particularmente adequada para os casos em que os objetivos são recolher dados provenientes de um grande número de pessoas e em que se julga que a análise de fenómenos se pode “apreender melhor a partir de informações relativas ao indivíduos da população em questão” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 189). Quanto aos objetivos do IE, embora noutros contextos houvesse mais alguns que se podiam considerar, os que mais nos interessam aqui são apenas dois: recolher opiniões de “indivíduos da população em questão” sobre as causas que possam estar na origem dos dados recolhidos pelos IQ e dar oportunidade aos mesmos indivíduos para se pronunciarem sobre “as numerosas análises de correlação” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 189) que os mesmos dados permitem estabelecer.

As questões de complementaridade entre as duas técnicas estão já patentes na enunciação dos respetivos objetivos feita no parágrafo anterior. Isto é, percebe-se que o IQ serve sobretudo objetivos de recolha grande número de dados, sobretudo quando não se pretende descurar a representatividade da amostra, mas que, pelas suas próprias características formais, apenas fornece “respostas desprovidas de elementos de compreensão penetrantes” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.190). Ora, o IE vem exatamente ajudar a resolver esta que é a principal limitação do IQ. E, nessa medida, o IE é complementar do IQ, pois vai permitir uma compreensão mais aprofundada dos fenómenos em estudo, através do levantamento de eventuais causas que expliquem os dados recolhidos, para além de poder ainda fornecer contributos informados e válidos para a leitura das correlações que se possam estabelecer a partir desses mesmos dados.

Mas, passemos, então, à consideração em concreto das duas técnicas de recolha de dados previstas no projeto inED, com especial atenção para o inquérito por questionário (IQ), uma vez que o inquérito por entrevista (IE) não foi utilizado no presente estudo e será utilizado apenas nos trabalhos de doutoramento em curso no âmbito desse mesmo projeto.

A referência ao projeto inED e ao trabalho em equipa vêm novamente a propósito, pois convém referir que as dinâmicas internas de decisão, de elaboração e de aplicação dos inquéritos por questionário (IQ) foram uma mais valia inquestionável para este trabalho. Na realidade, como se confirmará já de seguida, os IQ serviram para a recolha de dados relativos à linha de investigação específica deste estudo, a implementação da Educação Inclusiva no nosso país, mas esteve ao serviço também da recolha de dados para as linhas de investigação dos restantes membros do grupo de trabalho. Já o inquérito por entrevista será utilizado pelos doutorandos do projeto para recolher e aprofundar dados relativos ao respetivo processo de investigação.

No que respeita ao inquérito por questionário, o grupo de investigação deliberou que seriam construídos dois, um para professores e outro para diretores, com algumas componentes exatamente iguais para se poder fazer um exercício de comparação direta entre as perceções dos primeiros e dos segundos em relação a algumas matérias. Assim, para que se pudesse, por um lado, ir ao encontro dos objetivos gerais do projeto inED e, por outro lado, ir ao encontro dos objetivos específicos de cada um dos investigadores envolvidos, foi necessário um trabalho colaborativo muito próximo entre todos para que o resultado final fossem as versões finais dos IQ que constam nos “Apêndices” deste trabalho. Aliás, pode-se convocar para este momento de descrição do processo de elaboração dos IQ o mesmo que se reconheceu em relação à harmonização dos objetivos gerais do projeto inED com os objetivos específicos de cada um dos investigadores: o trabalho em grupo exigiu de todos um esforço extra em termos de disponibilidade para soluções de compromisso, mas o resultado final foi compensador, uma vez que se conseguiu um todo coerente, devidamente estruturado e eficaz.

Relativamente à implementação burocrática do DL 54/2018 e às questões relacionadas com a eficiência, eficácia e eficiência dessa mesma implementação, que temos vindo a explorar neste trabalho, foi integrado nos dois IQ o mesmo conjunto de questões, as quais foram orientadas para a recolha de dados que pudessem esclarecer as perceções de professores e

de diretores em relação a alguns dos objetivos gerais e específicos apresentados no “Capítulo I – Apresentação da problemática a investigar”. Essa correspondência entre as questões dos IQ e os objetivos gerais e específicos relacionados diretamente com a Educação Inclusiva é a que se apresenta no quadro seguinte. Os objetivos gerais e específicos do projeto inED não referidos neste trabalho irão surgir, como facilmente se compreende, associados a outras questões dos IQ, com a devida correspondência esclarecida nos trabalhos elaborados pelos outros investigadores do projeto.

Quadro 6 – Correspondência entre as questões dos IQ e os objetivos gerais e específicos relacionados com a linha de investigação deste trabalho (Educação Inclusiva - DL 54/2018)

Identificação das questões nos IQ	Questões de investigação	Objetivos gerais e específicos correspondentes
Todas as questões da Parte 3 dos dois IQ : Impacto burocrático do DL 54/2018-Educação inclusiva (Questões 3.1. a 3.11)	Quais as perceções dos diretores e dos professores portugueses sobre a burocracia docente relacionada com a implementação dos DI 54/2018 e 55/2018?	Objetivo geral do projeto inED: - aprofundar o estudo da burocracia docente e as razões que a exponenciam, nomeadamente a partir do aprofundamento do conhecimento da implementação dos Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018;
Todas as questões da Parte 3 dos dois IQ : Impacto burocrático do DL 54/2018-Educação inclusiva (Questões 3.1. a 3.11)	Quais as perceções dos diretores e dos professores portugueses sobre a burocracia docente relacionada com a implementação do DL 54/2018?	Objetivo específico do Projeto inED: - conhecer a perceção dos docentes sobre o impacto burocrático da implementação específica do DL 54/2018;
Questão 3.1 dos dois IQ	- Qual a perceção dos diretores e dos professores portugueses em relação à maior ou menor carga burocrática, administrativa e pedagógica, quando se compara o DL 3/2008 com o DL 54/2018?	Objetivo específico do trabalho: - comparar as implicações burocráticas, administrativas e pedagógicas, do DL 3/2008 com as do DL 54/2018, na opinião de professores e de gestores escolares;
Questão 3.2 dos dois IQ	Qual a perceção dos diretores e dos professores portugueses sobre o uso excessivo ou não de procedimentos	Objetivo específico do trabalho - comparar as representações dos professores com as dos gestores

	burocráticos na implementação específica do DL 54/2018?	escolares sobre o uso excessivo ou não de procedimentos burocráticos na implementação específica do DL 54/2018;
Questões 3.3 dos dois IQ	Qual a perceção dos diretores e dos professores sobre o contributo da burocracia associada à implementação específica do DL 54/2018 para o sucesso dos alunos com medidas de suporte?	Objetivo específico do trabalho: - comparar as representações dos professores com as dos gestores escolares sobre o contributo da implementação burocrática do DL 54/2018 para o sucesso dos alunos com medidas de suporte;
Questões 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.8, 3.9, 3.10 e 3.11 dos dois IQ	Quais as perceções dos diretores e dos professores portugueses sobre os impactos da burocracia administrativa e pedagógica associada ao DL 54/2018 para a eficácia, a eficiência e a efetividade da educação inclusiva nas Escolas?	Objetivo específico do trabalho: - comparar a opinião de professores e de gestores escolares sobre os impactos da burocracia administrativa e pedagógica associada ao DL 54/2018 para a eficácia, a eficiência e a efetividade da educação inclusiva nas Escolas;
Questão 6.4.1 do IQ dos professores Questão 6.3.1 do IQ dos diretores	Qual a importância atribuída pelos diretores e pelos professores ao DL 54/2018 para garantir um ensino de maior qualidade nas escolas portuguesas?	Objetivo específico do trabalho: - comparar a importância atribuída por professores e gestores ao DL 54/2018 para garantir um ensino de maior qualidade nas escolas portuguesas;
Questão 6.5.1 do IQ dos professores Questão 6.4.1 do IQ dos diretores	Qual a posição dos diretores e dos professores portugueses em relação a uma possível manutenção, alteração ou anulação/substituição do DL 54/2018?	Objetivo específico do trabalho: - comparar a posição dos professores e dos gestores portugueses em relação a uma possível manutenção, alteração ou anulação/substituição do DL 54/2018.

Os dois IQ, depois de alguns meses de trabalho árduo de construção e de harmonização, foram ainda sujeitos à apreciação de algumas pessoas externas ao grupo de investigadores, que foram recrutadas a partir de três grandes grupos e que funcionaram como uma equipa de peritos/especialistas *ad hoc*: professores do ensino básico e secundário, diretores de escolas ou agrupamentos de escolas e docentes do ensino superior relacionados com a investigação nas áreas da gestão/administração escolar e dos métodos e técnicas de investigação em

educação. Os documentos elaborados para a recolha das sugestões e comentários desses peritos e especialistas constam dos Apêndices.

Numa terceira e última etapa, antes de serem disponibilizados *online* para preenchimento e consequente recolha de dados, os dois IQ foram ainda submetidos à aprovação da Comissão de Ética do inED e da Direção Geral de Educação, neste último caso através do sistema MIME (Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar) disponível *online*. Os dois IQ foram aprovados sem reservas pelas duas entidades e disponibilizados a professores e diretores de todos os distritos de Portugal continental. A versão final dos dois IQ também consta dos Apêndices.

Como já foi referido anteriormente, depois desta primeira fase de recolha de dados, seguir-se-á, de acordo com o estipulado no projeto global aprovado pelo inED, a elaboração e aplicação de inquérito por entrevista (IE) semiestruturada para recolha de dados de cariz mais qualitativo. Assim, a partir dos dados estatísticos preliminares dos IQ, o desafio será elaborar uma série de questionários para um inquérito por entrevistas semiestruturadas, que vá ao encontro de uma maior clarificação ou aprofundamento de questões específicas que aqueles dados preliminares possam suscitar. O que significa que se irão cumprir alguns dos principais pressupostos técnicos atribuídos aos paradigmas da pós-modernidade: articulação de técnicas de recolha de dados qualitativos e quantitativos e abertura para a inclusão de diferentes perspetivas na investigação e na interpretação de dados.

3.3. AS TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS

A referência, no final do parágrafo anterior, aos paradigmas pós-modernos, em que a estratégia de investigação deste estudo se enquadra, constitui-se como um ótimo pretexto para revisitarmos alguns dos seus pressupostos teóricos, já elencados anteriormente, mas que convém agora reassumir, uma vez que estamos prestes a abordar as técnicas de tratamento de dados. Assim, reveste-se de particular importância recordar que os pressupostos teóricos dos paradigmas pós-modernos, nomeadamente na área das ciências sociais, obrigam a reconhecer a necessidade de contextualizar as situações em que os dados são recolhidos; exigem que se tenha presente que há sempre relativismo na interpretação dos dados; recomendam que os investigadores reconheçam e procurem retratar a complexidade do real;

e preconizam a necessidade de adotar a racionalidade complexa, exatamente para tentar captar e conhecer processos humanos também eles complexos.

Impõe-se, portanto, que seja reconhecido o modesto contributo deste estudo para a compreensão e caracterização geral de processos tão complexos como a burocracia docente ou como as questões de eficiência, de eficácia e de efetividade na implementação da educação inclusiva em Portugal. Esses processos, como é lógico, devem continuar a merecer todo o tipo de abordagens de investigação, na tentativa de se irem somando dados que consigam retratar toda a sua complexidade. É de relembrar, neste momento, que caberá aos dois trabalhos de doutoramento incluídos no projeto inED o papel de dar contributos mais significativos nesta matéria. Um estudo com apresentação de dados de cariz mais quantitativo/estatístico como este, não pode, no entanto, ter pretensões de cumprir objetivos de explicação cabal ou integral de processos tão complexos. Aliás, podemos mesmo acompanhar Ana Benavente, citada por Amado (2013, p.37), quando afirma que:

“Considero que sabemos menos do que pensamos sobre Educação e Formação em Portugal. ... A segunda razão, pela qual sabemos pouco sobre Educação e Formação, é porque as estatísticas são parcelares e são, muitas vezes, descontínuas. Acresce que a centração em dados quantitativos, ignorando as dinâmicas, diversidades e contradições da realidade, nos encerra num conhecimento empobrecido”.

Foi com tudo isto em mente e com a noção de que os dados quantitativos nos ajudam a conhecer a realidade, mas que não a conseguem explicar em toda a sua complexidade, que se avançou para o tratamento dos dados recolhidos pelos IQ. Para que houvesse a necessária coerência entre a técnica de recolha de dados – IQ – e a técnica de tratamento de dados, optou-se pelo tratamento estatístico dos dados recolhidos. No próximo Capítulo serão apresentados, portanto, os dados estatísticos relativos às questões dos dois IQ que se relacionavam diretamente com a implementação da educação inclusiva no nosso país.

4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Tal como já foi descrito no capítulo anterior, os dados agora apresentados foram recolhidos por dois IQ, um para professores e outro para diretores, cujas amostras aparecem caracterizadas já de seguida e antes mesmo de passarmos à apresentação desses dados.

Começamos por uma breve caracterização da amostra do IQ para professores. Responderam a este IQ cerca de quatro mil docentes, exatamente 3913, tendo a amostra representantes de todos os distritos de Portugal continental e de todos os grupos disciplinares, incluindo mais de 200 docentes da Educação Especial, o que é um dado relevante na circunstância de estarmos a considerar questões diretamente relacionadas com a implementação da educação inclusiva, matéria em relação à qual os docentes deste grupo disciplinar assumem especiais responsabilidades. Para além disso, a amostra também tem grande abrangência em relação aos ciclos de ensino não superior, uma vez que estão representados o primeiro, o segundo e o terceiro ciclos do ensino básico, assim como o ensino secundário. Decidiu-se previamente que os docentes do ensino pré-escolar não iriam participar no estudo, uma vez que esse nível de ensino tem especificidades tão vincadas, que deve merecer estudos específicos. Quanto aos géneros dos inquiridos, os mais representados foram o masculino, com 960 respondentes, e o feminino, com 2919 respondentes. No que diz respeito a idades, também foi possível recolher perceções de todas as faixas etárias, desde docentes com menos de 30 anos (24 respondentes), até docentes com mais de 59 anos (682 respondentes).

Relativamente ao IQ dos diretores, responderam cerca de 10% dos diretores portugueses, representando-se na amostra todos os distritos do continente. Os respondentes apresentam a seguinte caracterização socioprofissional: 36% tem mais de 16 anos de experiência no cargo; 85% tem mais cinquenta anos de idade ou mais; 40% tem mesmo mais de 60 anos de idade; cerca de 60% são homens.

4.1. AS QUESTÕES DOS IQ RELACIONADAS COM A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As questões colocadas aos professores diretamente relacionadas com a implementação da educação inclusiva foram exatamente as mesmas treze questões que se colocaram aos diretores. Essas questões apareciam assim distribuídas nos IQ: onze constituíam todo o bloco 3 de cada um dos IQ e duas surgiam inseridas no bloco 6 dos mesmos IQ.

São os dados relativos às onze questões do bloco 3 de cada um dos IQ, numa apresentação binomial, entre os respondentes concordantes (agrupando-se o concordo com o concordo totalmente) e os respondentes discordantes (agrupando-se o discordo com o discordo totalmente), que se apresentam a partir do ponto seguinte. Incluiu-se ainda a indicação da moda para cada uma dessas questões, para se perceber em qual das opções do binómio maioritário recaiu o maior número de respostas.

Imediatamente depois, irão surgir os resultados obtidos através das duas questões incluídas no bloco 6 dos IQ, já não em apresentação binomial, mas numa apresentação que contempla os dados de todas as possibilidades de resposta. Como se apresentam todos os dados recolhidos, a indicação da moda é desnecessária, até porque se consegue ler diretamente dos gráficos.

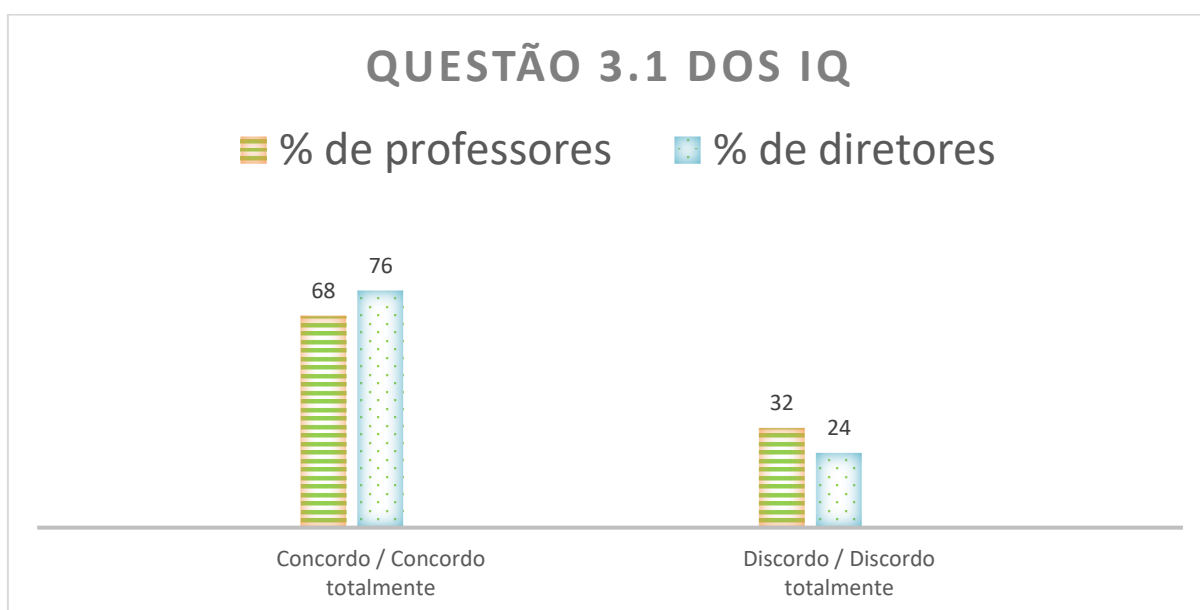
Para além da apresentação desses dados estatísticos, será feita, a seguir a cada gráfico que as representa, uma análise em relação às percentagens apuradas. A terceira etapa, a discussão dos dados, apenas se inicia com alguns comentários, desafiando-se todos os implicados e todos os interessados para a continuação dessa discussão e para o conseqüente aprofundamento. Os dados são, na globalidade, muito interessantes e significativos, sobretudo se considerarmos a dimensão das amostras, e a comparação entre os dados recolhidos pelo IQ dos professores e os dados recolhidos pelos IQ dos diretores é ainda mais interessante e eventualmente mais estimulante. Como é evidente, a próxima fase do projeto inED em que este trabalho se insere, a elaboração e realização de IE a professores, a diretores e a outros atores educativos será uma oportunidade de excelência para continuar e para aprofundar essa discussão. No entanto, há muitos outros especialistas e investigadores, para além dos diretamente envolvidos neste projeto, que podem e devem participar nesta dinâmica que agora se inicia, refletindo sobre as causas ou os sentidos dos números

apresentados, no sentido de aportar à discussão sobre estes mesmos dados contributos que os ajudem a compreender e que, sobretudo, os possam transformar em conhecimento válido para todos quantos estão envolvidos, nas escolas portuguesas, na implementação da educação inclusiva.

4.2. OS DADOS DOS DOIS IQ RELACIONADOS COM A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.2.1. Comparação entre o DL 3/2008 e do DL 54/2018

Para a questão 3.1, *Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018 são em maior número do que na implementação do decreto-lei anterior (3/2008)*, os resultados obtidos foram os seguintes:



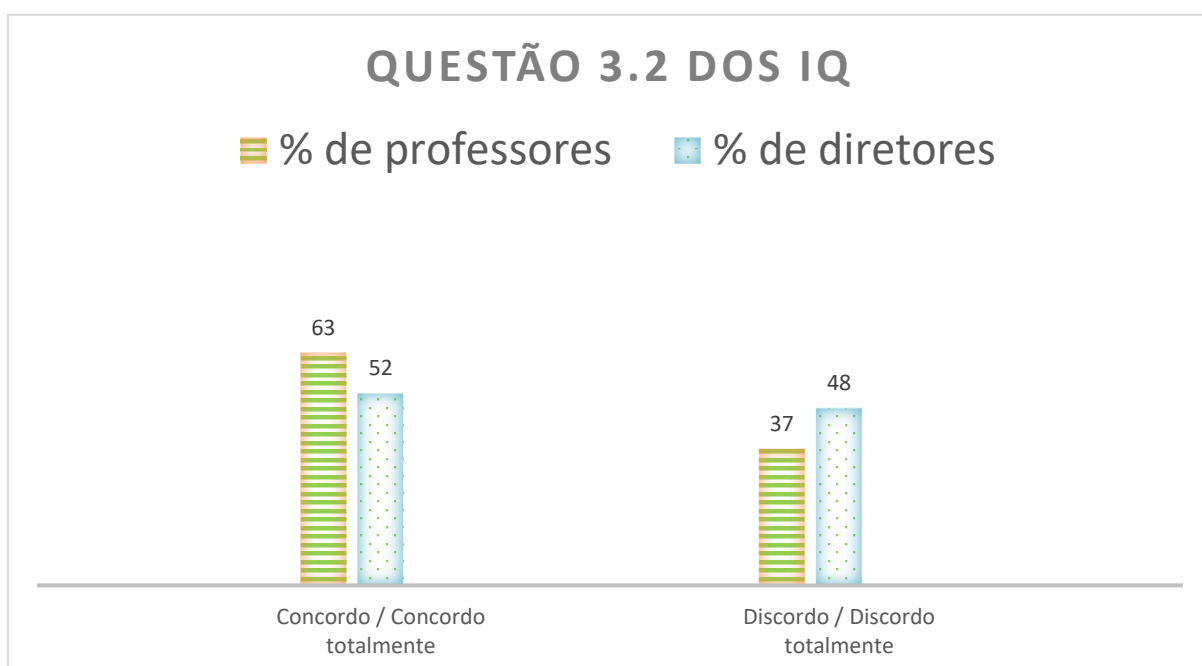
A moda nas respostas a esta questão foi: professores-concordo, diretores-concordo

Os dados relativos à questão 3.1 mostram maiorias, que podemos considerar expressivas, quer no IQ dos professores (68%), quer no IQ dos diretores (76%), que consideram a burocracia associada ao DL 54/2018 mais numerosas do que a burocracia que tinham de desenvolver na implementação do DL 3/2008, que aquele veio substituir. Isto é, há uma

maioria alargada de professores e de diretores inquiridos que entende que a burocracia, nesta área em particular, está a aumentar. Esta concordância é ainda mais significativa quando se sabe que na maior parte das questões que se segue a regra será a discordância entre professores e diretores.

4.2.2. Dimensão da burocracia associada do DL 54/2018

Para a questão 3.2, *Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018 são excessivos*, os resultados obtidos foram os seguintes:



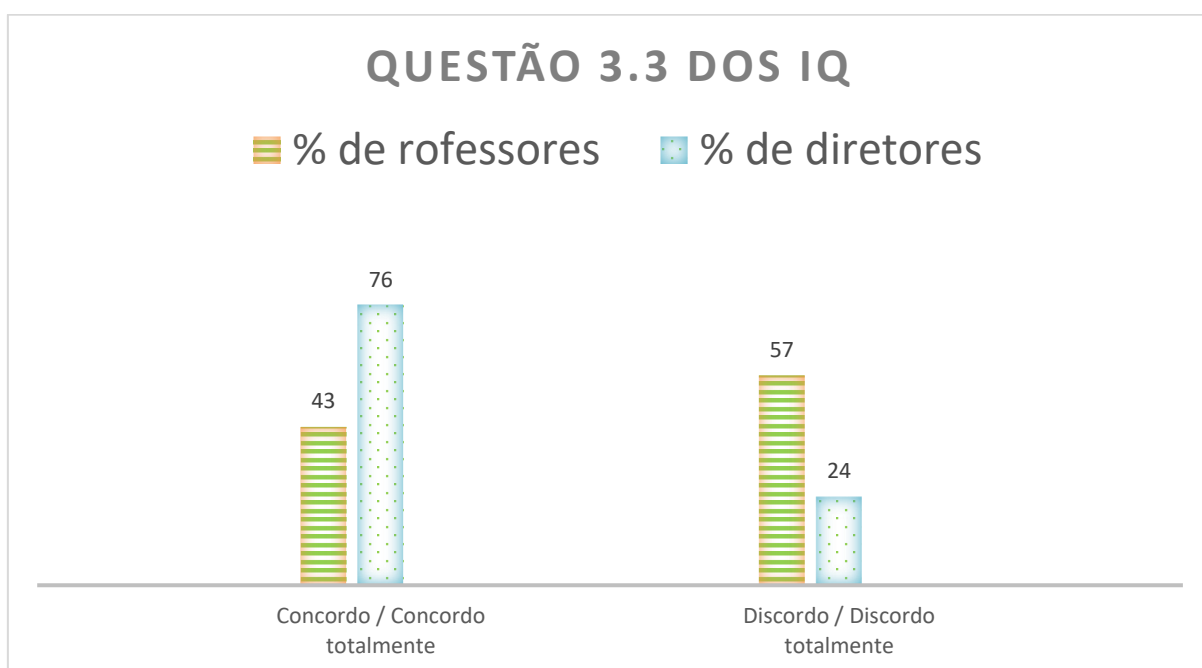
A moda nas respostas a esta questão foi: professores-concordo, diretores-concordo

Os dados recolhidos através da 3.2 permitem verificar que há também uma maioria de professores e diretores inquiridos que considera a burocracia associada à educação inclusiva na sua escola excessiva. Não são maiorias tão expressivas como as verificadas na questão anterior, embora nos professores ainda se situe nos 63%. No caso dos diretores, mesmo respondendo em relação à sua escola, onde, eventualmente, também são responsáveis diretos pela criação de procedimentos e reuniões, ainda há uma maioria tangencial de 52% que entende que a burocracia na sua escola, para implementação do DL 54/2018 é excessiva. Não deixa de ser surpreendente, pois seria de esperar que, estando a ser juízes em causa própria, os diretores fossem mais condescendentes com as apreciações em relação à sua

escola neste particular. Devemos, no entanto, entrar em linha de conta, nesta questão em particular, com outra possível explicação para estes dados. Os diretores podem estar a considerar nas suas respostas como excessiva a carga burocrática imposta pela administração às escolas e não a burocracia interna, que eles próprios instituem, em grande parte. Não faria sentido que fossem os principais responsáveis pela burocracia interna e a considerassem excessiva. Aqui fica uma matéria para aprofundar nos IE.

4.2.3. Relação entre burocracia e sucesso dos alunos com medidas de suporte

Para a questão 3.3, *Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018 garantem o sucesso dos alunos com medidas de suporte*, os resultados obtidos foram os seguintes:



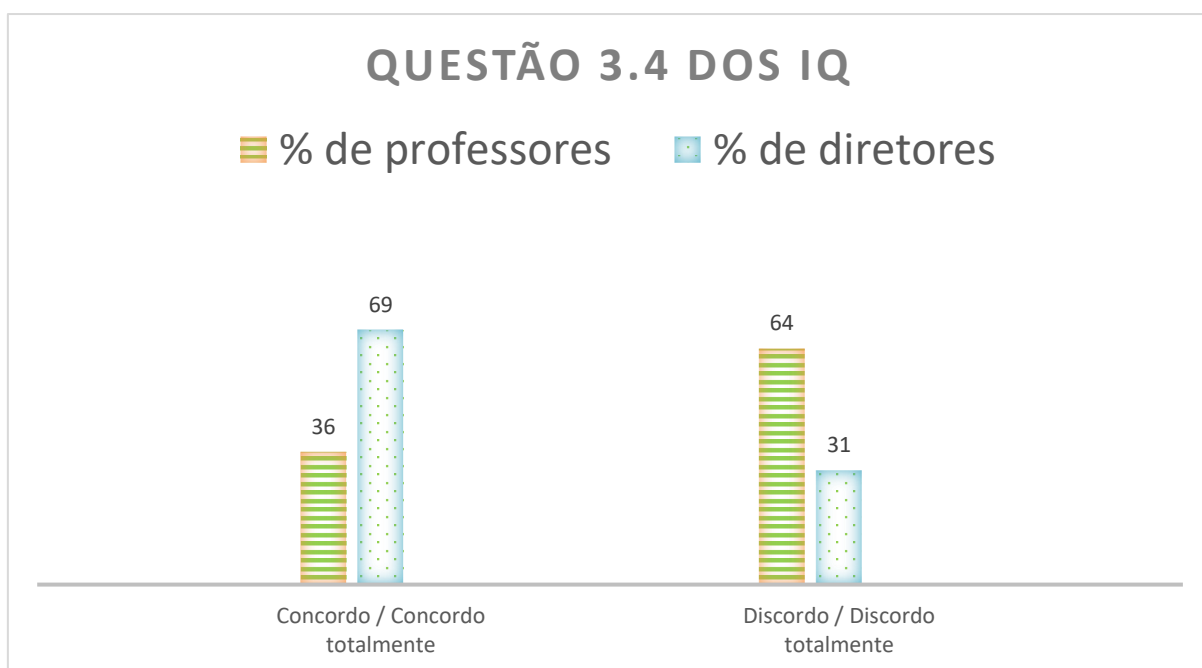
A moda nas respostas a esta questão foi: professores-discordo, diretores-concordo

A maior ou menor imparcialidade dos diretores, por defeito do exercício de funções, em relação à sua escola, já mencionada na análise e discussão dos dados anteriores, pode novamente ser invocada como tentativa de explicação para as perceções opostas, de forma bastante significativa, entre professores e diretores em relação às garantias de sucesso dadas pela burocracia associada ao DL 54/2018 para alunos com medidas de suporte. Pode haver outras possibilidades de explicação, como, por exemplo, o tipo de contacto que diretores e

professores têm com estes alunos. A frequência e a proximidade desses contactos são muito diferentes. E a verdade é que as percentagens apresentadas em relação a esta matéria também são muito diferentes. Note-se que apenas 43% dos professores inquiridos, a minoria, portanto, concorda ou concorda totalmente que a burocracia que desenvolve na educação inclusiva garante o sucesso dos alunos com medidas de suporte. Já como IQ aplicado aos diretores, foi possível apurar que 76% concorda ou concorda totalmente que a burocracia envolvida na educação inclusiva garante, por si só, o sucesso dos alunos com medidas de suporte. Há, portanto, perceções muito distintas entre professores e diretores nesta questão específica. A maioria dos docentes (57%) discorda da afirmação apresentada na questão. Ao contrário do que aconteceu nas duas primeiras questões, aqui as maiorias estão nos polos opostos, uma a discordar (professores) e outra a concordar (diretores). As eventuais causas desta diferença tão significativa pode ser outra reflexão a propor aos entrevistados nos IE.

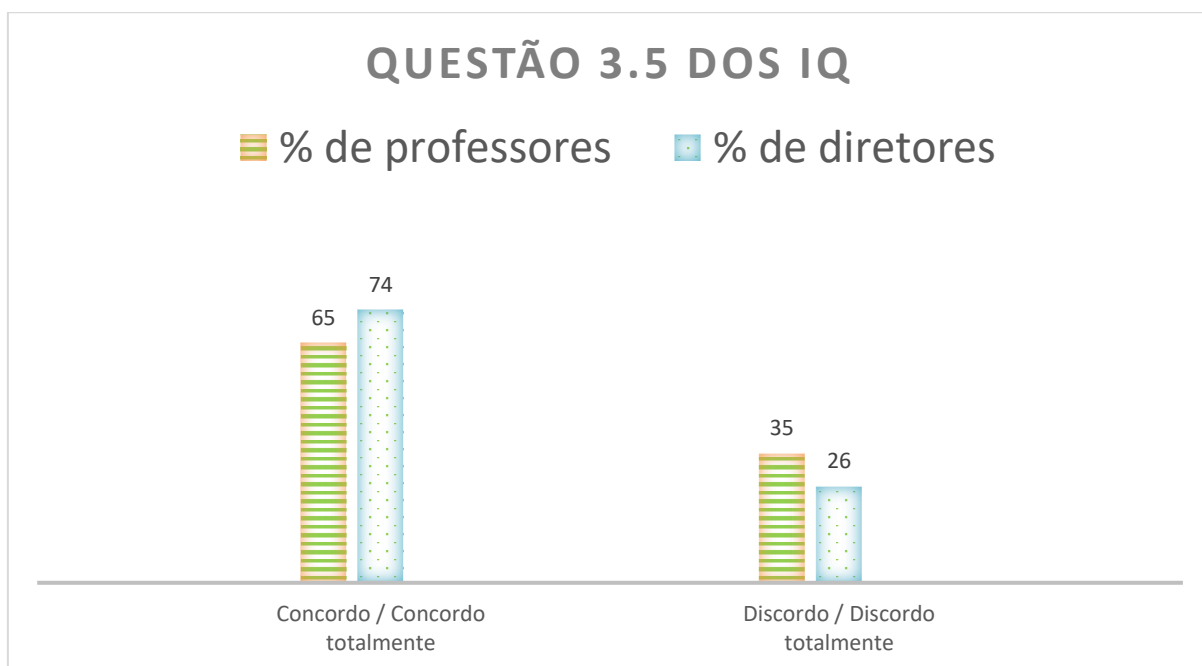
4.2.4. Eficácia da burocracia associada ao DL 54/2018

Para a questão 3.4, *Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018 que os objetivos pedagógicos são atingidos*, os resultados obtidos foram os seguintes:



A moda nas respostas a esta questão foi: professores-discordo, diretores-concordo

Para a questão 3.5, *Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018 garantem que os objetivos administrativos são atingidos*, os resultados obtidos foram os seguintes:



A moda nas respostas a esta questão foi: professores-concordo, diretores-concordo

No que concerne à eficácia da burocracia associada ao DL 54/2018, os dados relativos às percepções de professores e diretores foram recolhidos a partir das respostas às questões 3.4 e 3.5. A primeira direcionada para a avaliação do contributo dessa burocracia para o atingir de objetivos pedagógicos. A segunda direcionada para a avaliação do contributo dessa mesma burocracia para o atingir de objetivos administrativos. Os dados recolhidos são extremamente curiosos: se através das respostas à questão 3.4 se percebe que nessa matéria as percepções dos professores e diretores são o oposto umas das outras, através das respostas à questão 3.5 percebe-se que neste particular as percepções de professores e de diretores são muito idênticas.

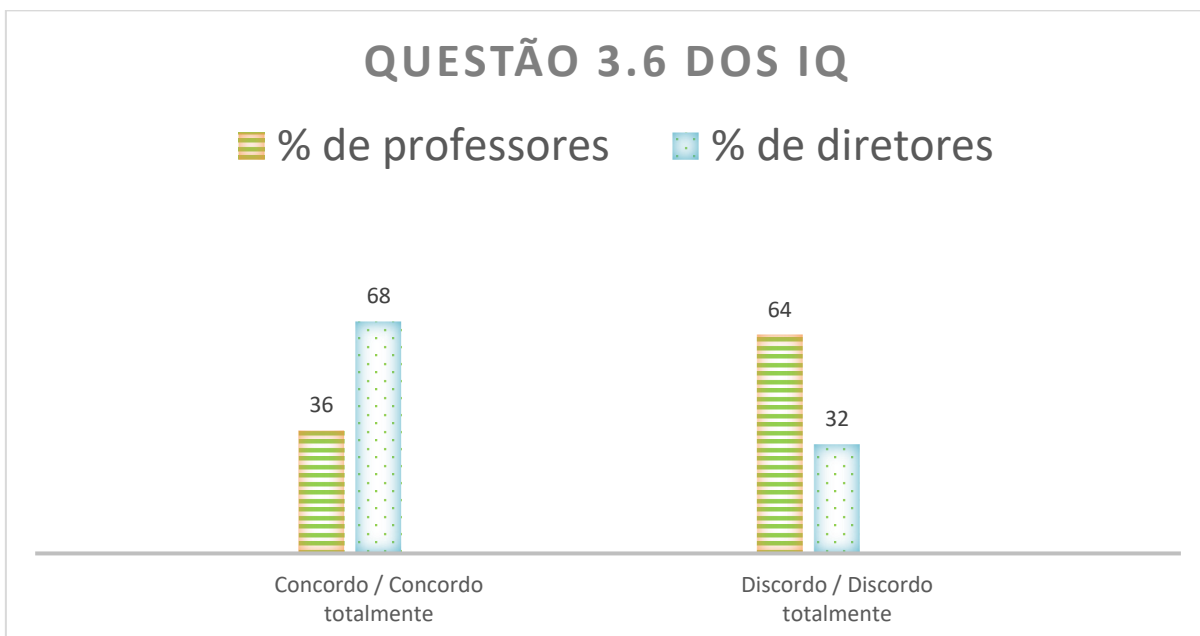
Ora, a leitura destes dados parece relativamente simples, embora a definição das causas que explicam os dados que se enunciam possa não ser tão simples como a leitura dos mesmos. Como é óbvio, as causas e os sentidos destes dados devem ser procurados no IE e no respetivo

tratamento de dados através de análise de conteúdo, a realizar nos trabalhos de doutoramento que fazem parte do projeto inED. De qualquer das formas, pode-se afirmar que professores e diretores têm opiniões completamente opostas em relação ao contributo da burocracia associada à educação inclusiva para o atingir de objetivos pedagógicos, enquanto em relação ao atingir de objetivos administrativos têm opiniões muito idênticas. Simplificando e cruzando os dados, os professores inquiridos entendem, na sua maioria, que a burocracia associada à implementação do DL 54/2018 está ao serviço sobretudo de objetivos administrativos e não de objetivos pedagógicos, enquanto os diretores inquiridos entendem que essa burocracia serve ao mesmo tempo objetivos pedagógicos e objetivos administrativos. Deve sublinhar-se neste ponto que a esmagadora maioria dos diretores, pelo conhecimento que temos do terreno, não dá aulas, isto é, não tem uma perceção direta em relação aos objetivos pedagógicos, o que poderá, ou não, ser uma explicação para as enormes diferenças de perceção registadas nas respostas à questão 3.4. Por outro lado, também se pode argumentar que os diretores poderão ter acesso a dados relativos a esta matéria que os docentes podem não ter. Outra questão a merecer aprofundamento.

Os dados em concreto são os seguintes: cerca de dois terços (64%) dos professores inquiridos discordam ou discordam completamente que a burocracia associada à implementação do DL 54/2018 garanta, por si só, que se atinjam os objetivos pedagógicos da educação inclusiva. Enquanto cerca de dois terços dos diretores inquiridos (69%), pelo contrário, concordam ou concordam totalmente que essa burocracia garante que se atingem os mesmos objetivos pedagógicos. Sendo estes dados divergentes os que se verificaram nas respostas à questão 3.4. Quanto à questão 3.5, em que os dados são mais coincidentes, uma vez que as maiorias se encontram no mesmo polo, quer a dos professores, quer a dos diretores: há uma maioria expressiva (65% e 74%, respetivamente) que concorda que a burocracia associada à implementação da educação inclusiva garante, por si só, que se atinjam os objetivos administrativos das respetivas escolas. Esta concordância pode eventualmente significar que tanto professores como diretores veem a burocracia associada à implementação da educação inclusiva como perfeitamente capaz para garantir objetivos administrativos ou de conformidade legal. É curiosa esta diferença: em termos pedagógicos, os professores dão nota negativa e os diretores dão nota positiva à burocracia associada ao do DL 54/2018; enquanto em termos administrativos os dois universos dão nota positiva a essa mesma burocracia.

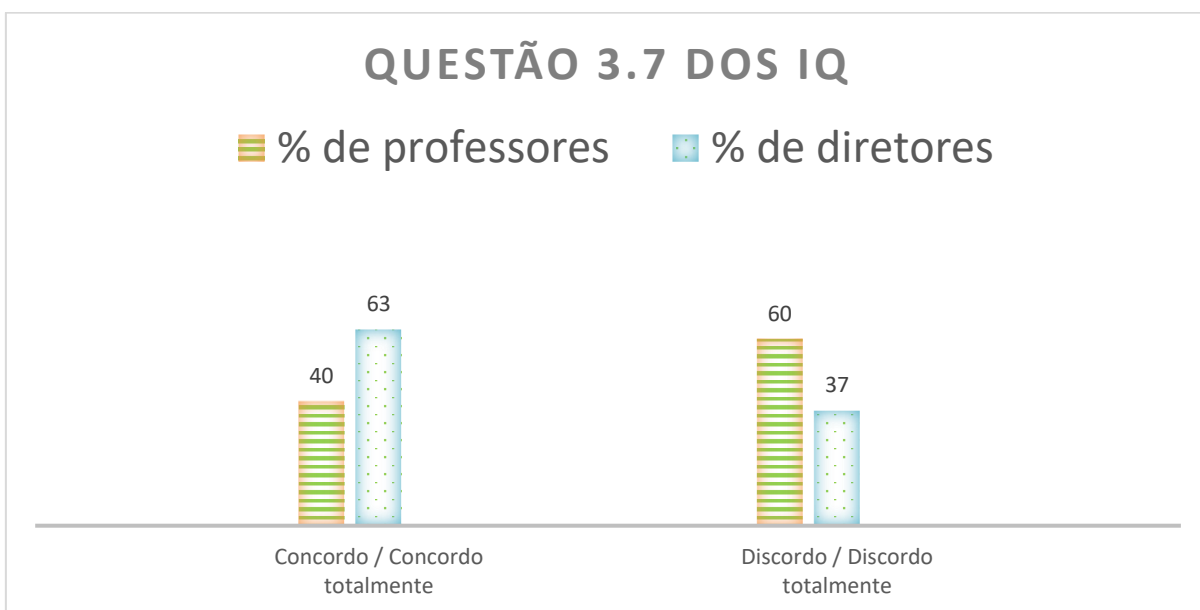
4.2.5. Eficiência da burocracia associada ao DL 54/2018

Para a questão 3.6, *Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018 garantem que os processos pedagógicos envolvem os recursos humanos e materiais adequados*, os resultados obtidos foram os seguintes:



A moda nas respostas a esta questão foi: professores-discordo, diretores-concordo

Para a questão 3.7, *Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018 garantem que os processos administrativos envolvem os recursos humanos e materiais adequados*, os resultados obtidos foram os seguintes:



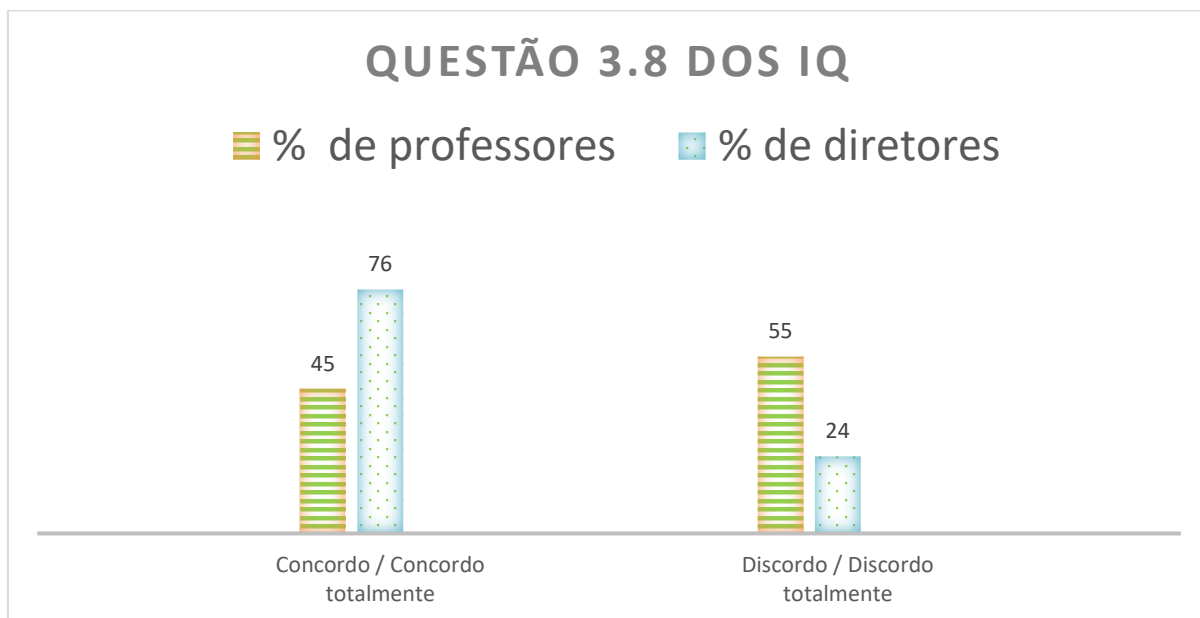
A moda nas respostas a esta questão foi: professores-discordo, diretores-concordo

Os dados que dizem respeito à eficiência, recolhidos pelas questões 3.6 e 3.7, acentuam a clara tendência para a divergência de percepções entre professores e diretores portugueses em relação a toda a burocracia usada para a implementação da educação inclusiva no nosso país. De resto, as respostas recolhidas da questão 3.6 à questão 3.11 vão confirmar essa tendência, pois geraram dados que permitem constatar que a maioria dos professores inquiridos, de forma mais ou menos expressiva, se posiciona sempre no polo oposto ao da maioria dos diretores. A maioria dos professores é sempre divergente, nessas seis questões, da maioria dos diretores. Como já se referiu anteriormente, a busca das causas deste panorama geral, que não cabe neste trabalho, pois deve começar com os IE no âmbito do projeto inED em desenvolvimento, é uma pista muito interessante para esse e para outros trabalhos de investigação nesta área. A questão genérica que se deveria impor a essas investigações seria, obviamente: por que razão ou razões terão professores e diretores percepções tão divergentes em relação aos contributos da burocracia associada à implementação do DL 54/2018 para a eficiência, a eficácia ou a efetividade da educação inclusiva nas nossas escolas?

Essa divergência de percepções entre os professores e os diretores, no que toca à eficiência, entendida como o uso adequado dos recursos humanos e materiais disponíveis, manifestou-se com os seguintes dados: só pouco mais de um terço dos professores (36%) concorda ou concorda totalmente que há eficiência nos processos pedagógicos relacionados com a implementação da educação inclusiva, o que significa que quase dois terços dos professores inquiridos (64%) entende que esses processos são ineficientes de alguma forma. As percepções dos diretores recolhidas pela mesma questão (3.6) mostram exatamente o panorama oposto: cerca de dois terços (68%) concordou ou concordou totalmente com a eficiência dos processos pedagógicos relacionados com a educação inclusiva e apenas um terço (32%), aproximadamente, discordou ou discordou totalmente da eficiência desses mesmos processos. Aliás, embora as percentagens sejam diferentes das anteriores, o panorama das respostas à questão 3.7 é exatamente o mesmo: professores e diretores continuam com percepções maioritariamente opostas.

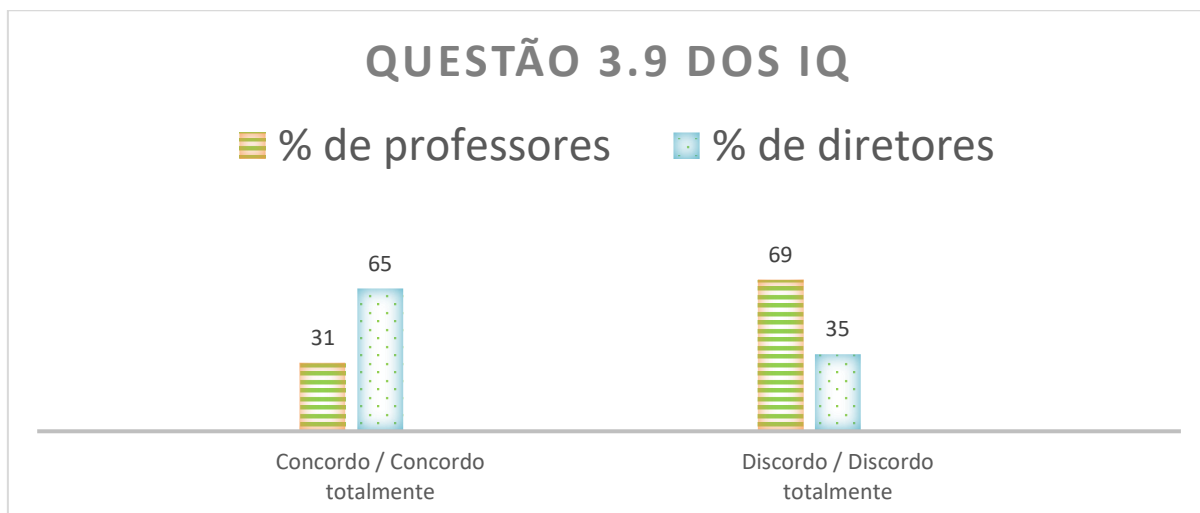
4.2.6. Efetividade da burocracia associada ao DL 54/2018

Para a questão 3.8, *Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018 garantem que os processos pedagógicos têm impacto positivo na vida dos alunos*, os resultados obtidos foram os seguintes:



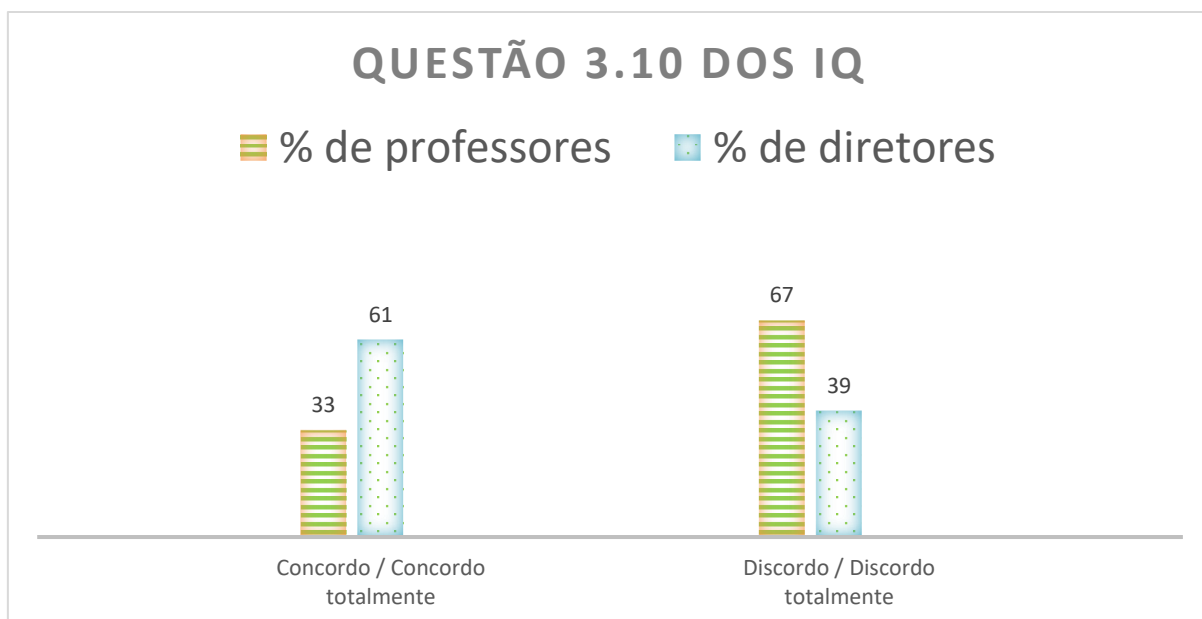
A moda nas respostas a esta questão foi: professores-discordo, diretores-concordo

Para a questão 3.9, *Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018 garantem que os processos pedagógicos têm impacto positivo na vida de outros membros da comunidade*, os resultados obtidos foram os seguintes:



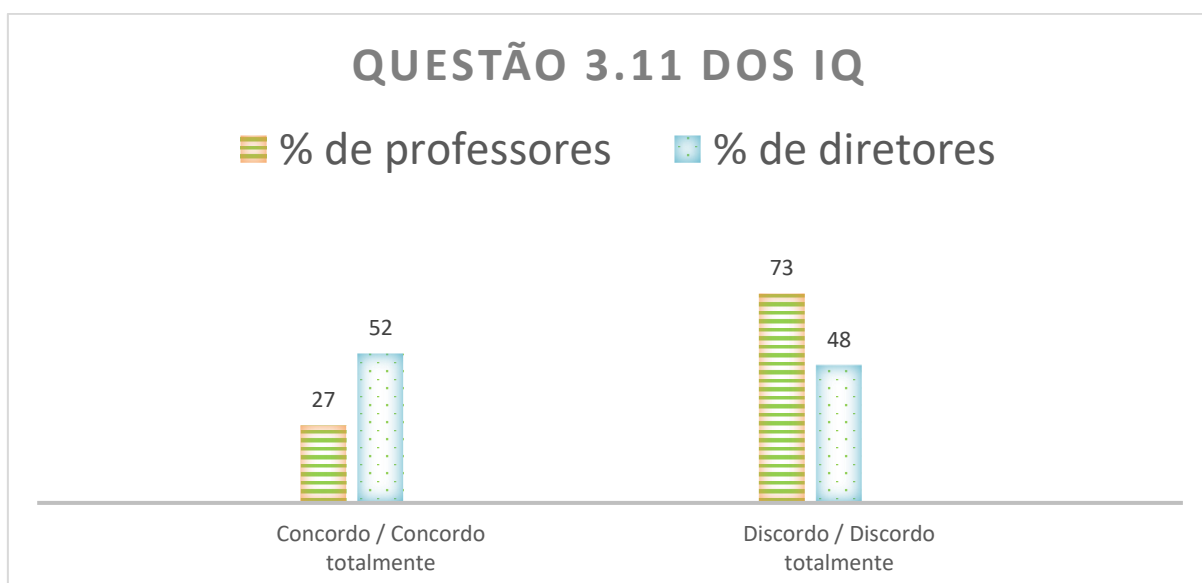
A moda nas respostas a esta questão foi: professores-discordo, diretores-concordo

Para a questão 3.10, **Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018 garantem que os processos administrativos têm impacto positivo na vida dos alunos**, os resultados obtidos foram os seguintes:



A moda nas respostas a esta questão foi: professores-discordo, diretores-concordo

Para a questão 3.11, **Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018 garantem que os processos administrativos têm impacto positivo na vida de outros membros da comunidade**, os resultados obtidos foram os seguintes:



A moda nas respostas a esta questão foi: professores-discordo, diretores-concordo

Estas quatro questões finais do bloco 3 dos dois IQ eram sobre os contributos, para a efetividade da implementação da educação inclusiva em Portugal, da burocracia associada ao DL 54/2018. A efetividade está definida nos IQ como um impacto positivo na vida dos alunos ou de outros membros da comunidade, o que significa que consideramos efetivo um processo ou procedimento que tenha impacto concreto e positivo na vida de um ou de mais membros da comunidade e consideramos, pelo contrário, que a inefetividade se verifica quando há burocracia que não tem qualquer impacto positivo na vida das pessoas.

Ora os dados relativos a essas quatro questões confirmam em definitivo as divergências de opinião ou de perceção entre professores e diretores, no que à implementação da educação inclusiva em Portugal diz respeito. Na realidade, o panorama descrito anteriormente, em que a maioria dos professores se posiciona sempre no polo oposto ao da maioria dos diretores, com algumas variações mais ou menos significativas, é confirmado nos cenários de resposta a estas quatro questões.

Assim, podemos verificar que na 3.8 uma maioria, embora pouco significativa, dos professores (55%) discorda que os processos pedagógicos desenvolvidos no âmbito da educação inclusiva tenham um impacto positivo na vida dos alunos, enquanto a maioria dos diretores, e uma maioria significativa (76%), concorda que que esses mesmos processos têm um impacto positivo na vida dos alunos. E a divergência continua. Por exemplo, nas respostas à questão 3.9, essa divergência aparece retratada com as seguintes percentagens: 65% dos diretores inquiridos concorda ou concorda totalmente e 69% dos professores inquiridos discorda ou discorda totalmente que os processos administrativos usados para implementar na sua escola a educação inclusiva causem impactos positivos na vida dos alunos. E em relação às respostas obtidas para as questões 3.10 e 3.11, sobre a efetividade dos processos pedagógicos e dos processos administrativos, respetivamente, para a vida de outros membros da comunidade, como os docentes, os não docentes ou as famílias, podemos afirmar exatamente o mesmo que temos vindo a afirmar na leitura dos dados das últimas questões. Mais uma vez as perceções de professores e de diretores são divergentes. Nas respostas à 3.10, por exemplo, podemos identificar uma maioria de professores (67%) que discorda ou discorda totalmente que os processos pedagógicos desenvolvidos no âmbito da educação inclusiva tenham um impacto positivo na vida de outros membros da comunidade, para além dos alunos, enquanto a maioria dos diretores, embora menos expressiva (61%), concorda que esses mesmos

processos têm impacto positivo na vida das referidas pessoas. O mesmo acontece, como já se mencionou, nos dados recolhidos através da questão 3.11. Há, mais uma vez e agora para terminar esta sequência de apresentação binomial, uma maioria de professores inquiridos (73%), bastante expressiva, que discorda e que se opõe a uma maioria tangencial dos diretores inquiridos (52%) que concorda, quando a questão é avaliar o impacto positivo dos processos administrativos desenvolvidos ao abrigo do DL 54/2018 na vida de outros membros da comunidade que não sejam os alunos.

4.2.7. Importância do DL 54/2018 para um ensino de mais qualidade

Para a questão 6.3.1 do IQ dos diretores, repetida como 6.4.1 no IQ dos professores, ***Classifique o impacto da importância de cada um dos seguintes diplomas legais para garantir um ensino de mais qualidade***, os resultados obtidos, em relação ao DL 54/2018, foram os seguintes:

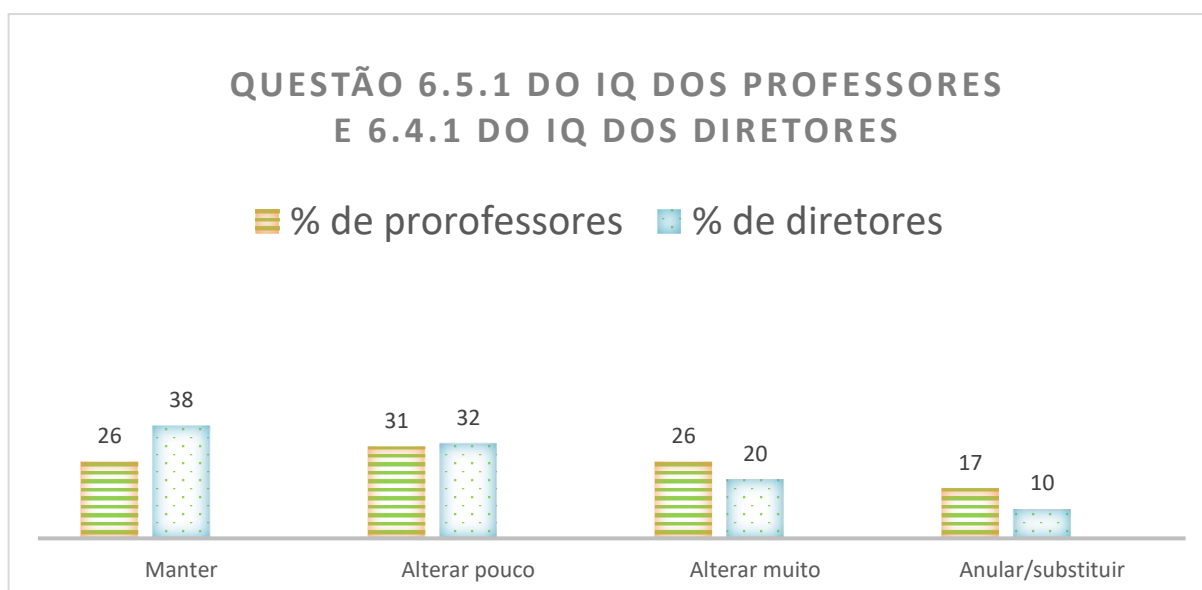


Iniciamos com os dados relativos a esta questão uma análise não agrupada em binómios, ou seja, uma análise integral de todos os dados recolhidos pela questão relacionada com a importância que professores e diretores atribuem ao DL 54/2018 como garantia para um ensino de mais qualidade em Portugal. Como vimos, a pergunta era exatamente a mesma,

embora com numeração diferente e cada um dos IQ. Como vimos, também, os dados revelam-nos posições muito idênticas de professores e diretores em cada uma das quatro opções. Assim, há um número muito reduzido de professores e de diretores que considera o DL 54/2018 “nada importante” para um ensino de mais qualidade no nosso país. Na posição “pouco importante” aparecem percentagens ainda pouco significativas, 19% de professores e 11% de diretores. Nas posições seguintes é que aparecem as percentagens mais significativas, com 46% e 30% de professores a posicionarem-se respetivamente no “importante” e no “muito importante”, acompanhados de perto nessas posições também pelas percentagens mais significativas de diretores, embora com alguma diferença. O certo é que a esmagadora maioria de professores e diretores coincide na elevada importância atribuída ao DL 54/2018 como garantia de um ensino de mais qualidade em Portugal. Isto parece traduzir a ideia de que os dois grupos consideram indispensável a existência de um diploma legal que regulamente a educação inclusiva dentro no nosso sistema educativo.

4.2.8. Posicionamento docente em relação ao DL 54/2018

Para a questão 6.4.1 do IQ dos diretores, repetida como 6.5.1 no IQ dos professores, **Qual a sua posição em relação aos seguintes documentos**, os resultados obtidos, em relação ao DL 54/2018, foram os seguintes:



Estes dados mostram que o facto da maioria dos professores e dos diretores atribuir grande importância ao contributo do DL 54/2018, como se viu no ponto anterior, para a qualidade do ensino em Portugal não significa que essas mesmas maiorias estejam satisfeitas com esse decreto-lei tal como o conhecem. Há aqui um pormenor que tanto os professores como os diretores inquiridos quiseram e souberam assinalar com as suas respostas aos IQ: a existência do DL 54/2018 é bastante importante para o sistema educativo português, no entender da maioria, mas também há uma maioria de professores e de diretores que não o manteria tal como está. Ou seja, os dados recolhidos mostram a constituição de maiorias de professores e de diretores que entendem que o DL 54/2018 precisa de alterações mais ou menos profundas. As percentagens, como se pode ver no gráfico, são as seguintes: há, de facto, uma minoria de professores (26%) e uma minoria de diretores (38%) que optaria por manter o DL 54/2018 tal como está; o que significa que a maioria está do lado da introdução de alterações ao decreto-lei ou até da sua substituição, embora com incidências percentuais distintas, em que 31% dos professores e 32% dos diretores defendem que se devia “alterar pouco”, em que 26% dos professores e 20% dos diretores defendem que se devia “alterar muito” e em que 17% dos professores e 10% dos diretores se manifestam favoráveis à anulação ou substituição do próprio decreto-lei.

Depois desta apresentação, análise e problematização dos dados recolhidos através dos dois IQ, é importante recuperar alguns dos pressupostos que presidiram ao desenvolvimento de todo este trabalho e já apresentados no Capítulo “3. Investigação”. Convém nunca esquecer, ao ler e ao discutir no futuro os dados apresentados, alguns pressupostos técnicos e teóricos dos paradigmas pós-modernos em que este estudo se inclui. Por exemplo, convém recuperar por esse efeito, a abertura dos investigadores para a admissão de diferentes perspetivas na investigação e na interpretação de dados, ou, do lado dos pressupostos teóricos, a aceitação do relativismo de todo o conhecimento científico, da necessidade de contextualização das situações e dos dados recolhidos, bem como da consideração da visão holística de fenómenos e pessoas, para além do compromisso com a evolução ou melhoria da realidade. O que se traduz, neste caso concreto, no compromisso com a melhoria das instituições educativas onde se desenvolvem os processos em estudo: as escolas públicas portuguesas. Para os Capítulo 5, e final, ficará a apresentação de um modesto contributo que procura exatamente consubstanciar essas preocupações relacionadas com a melhoria da realidade.

5. PLANO DE AÇÃO

Os dois últimos pressupostos teóricos incluídos no quadro que elenca, no Capítulo 3, as principais características ou os principais predicados dos paradigmas pós-modernos de investigação, em que voluntária e conscientemente nos incluímos, com implicações diretas na escolha e no desenvolvimento da estratégia de investigação adotada neste trabalho, preveem que as investigadores considerem de forma indelével nos seus trabalhos o compromisso com a evolução/melhoria da realidade e a observação de um pragmatismo científico. Se isso é aplicável a todas as áreas de investigação, no caso da investigação em ciências sociais em geral e no caso específico da investigação em educação reveste-se de particular relevância, uma vez que nestas áreas é mesmo imprescindível que o compromisso com a melhoria da realidade e o pragmatismo científico se traduzam, obrigatoriamente, em impactos positivos nas vidas das pessoas. Ou seja, as investigações das ciências sociais, onde se incluem, como é óbvio, as investigações em educação, só fazem sentido se estiverem imbuídas de efetividade. A procura do conhecimento apenas pelo conhecimento, pelo menos nestas áreas, sem estar aliada à efetividade, isto é, sem estar orientada para causar verdadeiros impactos positivos na vida das pessoas, não cumprirá tudo quanto devia cumprir em termos da ética científica dos paradigmas da pós-modernidade. As nossas comunidades e a humanidade em geral precisam de investigadores e de trabalhos de investigação comprometidos com a melhoria das condições em que vivemos e das condições de vida que queremos deixar às futuras gerações. No ambiente, na educação, por exemplo, mas também em todas as outras ciências sociais e em todas as outras ciências em que se estão a desenvolver investigações de cariz científico.

É com este compromisso em mente que se apresenta, já de seguida, um breve diagnóstico, a partir dos dados apresentados no capítulo anterior, do processo específico que nos interessa, isto é, do processo burocrático em que se suporta a implementação da educação inclusiva em Portugal. Com efeito, a partir desse diagnóstico avançaremos, depois, com uma proposta de referencial para aferição contextualizada da implementação do DL 54/2018, convocando para o efeito os prismas da eficiência, da eficácia e da efetividade, exatamente numa tentativa de contribuir para a melhoria dessa implementação nas escolas portuguesas. Pretende-se que o instrumento concreto a apresentar no subcapítulo 5.2 auxilie, de facto, a introduzir melhorias na realidade das nossas escolas, que preferencialmente se traduzam em efeitos ou impactos

positivos nas vidas dos alunos, dos docentes e não docentes ou até na vida de outros membros da comunidade, como os pais e encarregados de educação ou as pessoas que fazem parte dos parceiros institucionais das nossas escolas.

5.1. AS DISFUNCIONALIDADES COMO PONTO DE PARTIDA

Como pudemos ver no Capítulo anterior os professores inquiridos colocaram-se maioritariamente no polo da identificação de ineficiências, ineficácias e inefetividades na implementação do DL 54/2018. E mesmo os dados relativos ao IQ dos diretores, embora sem constituírem maiorias, ainda assim, revelaram, em percentagens bastantes elevadas, que também os diretores identificam aumentos, excessos, falta de eficiência, de eficácia ou de efetividade na burocracia associada à implementação da educação inclusiva no nosso país. De facto, essas percentagens de perceções dos diretores do lado das ineficiências, das ineficácias ou das inefetividades, embora minoritárias, não são benignas, sobretudo se tivermos em consideração o grau de conhecimento e as responsabilidades que os diretores podem ter nesta matéria. São, portanto, percentagens preocupantes, que devem merecer estudo e introdução de melhorias, quer do lado do Ministério da Educação, quer do lado das escolas, as quais deveriam incluir nos processos de autoavaliação, que muitas já desenvolvem regularmente, uma aferição dos seus procedimentos burocráticos, se quiserem aceitar a sugestão, vistos pelos prismas da eficiência, da eficácia e da efetividade.

Tudo isto significa que a maior parte dos professores e um número significativo dos diretores inquiridos entendem que há necessidade de rever e de aperfeiçoar os processos burocráticos associados à implementação da educação inclusiva em Portugal, nomeadamente para os colocar ao serviço de uma maior eficiência, eficácia e efetividade.

Ora, é exatamente numa tentativa de ajudar as escolas portuguesas a desenvolver esse trabalho de autoavaliação da burocracia usada na implementação do DL 54/2018, que, pelos vistos, se faz sentir em muitas escolas, que se apresenta, já de seguida, uma proposta de referencial para aferição dessa implementação pelos prismas da eficiência, da eficácia e da efetividade. A solução gráfica apresentada é apenas uma possibilidade, podendo haver nas nossas escolas quem consiga instrumentos ainda mais fáceis de manusear e que sejam mais ao gosto da equipa que vai ter como tarefa o desenvolvimento deste trabalho. O essencial é

que, como já se afirmou anteriormente, haja uma identificação e uma reflexão em relação ao uso adequado ou não dos recursos humanos e materiais disponíveis, em relação aos objetivos que estão ou não estão a ser atingidos e em relação aos impactos positivos que estão a verificar-se ou não na vida das pessoas, em todo este processo de implementação da educação inclusiva nas escolas portuguesas. Operacionalizar estes conceitos com seriedade e com rigor pode, de facto, ser o primeiro passo para que cada escola tome conhecimento do ponto em que se encontra e das melhorias que é necessário introduzir para que o seu processo específico de implementação do DL 54/2018 possa ser depurado do maior número possível de disfunções burocráticas, rumo a um horizonte cada vez mais eficiente, eficaz e efetivo.

5.2. REFERENCIAL PARA AFERIÇÃO CONTEXTUALIZADA DA IMPLEMENTAÇÃO DO DL 54/2018

Para estruturar esta proposta de referencial temos de recuperar a matriz já apresentada no subcapítulo 2.2 - A eficiência, a eficácia e a efetividade em educação. Como foi referido nesse ponto, a matriz pode servir para aferir a maior ou menor disfuncionalidade burocrática de qualquer procedimento, de qualquer processo e até de qualquer instituição, através da utilização daquilo a que se optou por designar como matrizes de nível um, de nível dois e de nível três, respetivamente. De acordo com o assumido nesse momento, faz-se agora uma tentativa para elaborar uma proposta de referencial para a aferição da implementação da educação inclusiva desenvolvida em cada escola portuguesa do ponto de vista burocrático, tendo em consideração os prismas da eficiência, da eficácia e da efetividade.

Como não se pretende nesta proposta chegar a uma aferição completa de qualquer instituição, faremos referência e a demonstração de utilização, a partir de agora, apenas de uma matriz de nível um, destinadas a aferir a eficiência, a eficácia e a efetividade de um procedimento individualizado que faz parte do processo de implementação da educação inclusiva, bem como à matriz de nível dois, que, agregando os dados de todas as matrizes de nível um que seja possível elaborar, nos possa fornecer informação fiável para se aferir da maior ou menor presença de disfunções burocráticas na implementação da educação inclusiva em cada escola.

Para além disso, teremos de recuperar também as noções de eficiência, de eficácia e de efetividade educativas, também elas registadas no mesmo subcapítulo 2.2 deste trabalho - A eficiência, a eficácia e a efetividade em educação. Por consequência, ao visitar esses três conceitos cada escola terá de conhecer, em primeiro lugar, para avaliar com a profundidade necessária a respetiva eficiência na implementação da educação inclusiva, todos os “meios” e “recursos” que estão disponíveis no seu contexto e que possam ser mobilizados para a implementação do DL 54/2018. Da mesma forma, e em segundo lugar, os objetivos definidos nesse mesmo decreto-lei e apresentados em 2.3 - A educação inclusiva em Portugal: princípios e objetivos, são indispensáveis para avaliar a eficácia da implementação da educação inclusiva na sua globalidade ou mesmo para avaliar a implementação de cada procedimento encarado isoladamente. Havendo ainda a possibilidade de se acrescentar, a esses objetivos estabelecidos a nível nacional, outros relacionados com a implementação do DL 54/2018 que as escolas tenham definido por sua iniciativa. Em terceiro lugar, para avaliar a efetividade da implementação da educação inclusiva numa determinada escola é necessário que a equipa que vai trabalhar com estas matrizes tenha também conhecimento de um elenco, tanto alargado quanto possível, dos impactos positivos que a implementação da educação inclusiva está a ter na vida dos alunos com medidas de suporte, bem como na vida de outros membros da comunidade, nomeadamente docentes e não docentes ou pais e encarregados de educação.

Resumindo, é da interseção de tudo isto que pode resultar uma aferição séria e capaz de suportar melhorias sustentadas na forma como cada escola está a usar a burocracia para implementar a educação inclusiva no seu contexto. Por isso, sugere-se que a equipa que em cada escola se vai responsabilizar por esta tarefa faça, antes de partir para o uso da matriz, listagens desenvolvidas dos meios/recursos humanos e materiais disponíveis, dos objetivos nacionais e locais e dos impactos positivos relacionados com a educação inclusiva.

Apresenta-se, de seguida, um quadro com um resumo de potenciais meios, objetivos e impactos que poderiam ajudar na aferição de cada facto burocrático associado ao DL 54/2018 e na aferição global de todo o processo de implementação da educação inclusiva.

Quadro 7 – Exemplos de recursos, objetivos e impactos relacionados com a educação inclusiva

RECURSOS	OBJETIVOS	IMPACTOS
<p>Humanos</p> <p>Membros das equipas da educação inclusiva da administração central.</p> <p>Diretor/a</p> <p>Responsável por EMAEI</p> <p>Docentes da educação inclusiva</p> <p>Coordenadores de Diretores de Turma</p> <p>Coordenadores de ciclo ou de ano</p> <p>Docentes</p> <p>Pais e encarregados de educação</p> <p>Técnicos/as da educação e da ação social do município</p> <p>ETC...</p>	<p>Gerais</p> <p>Os oito objetivos gerais do DL 54/2018, apresentados no Quadro 4, na página 48:</p> <p>1. Promover a educabilidade universal, através da assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo.</p> <p>(...)</p> <p>8. Assegurar o mínimo de interferência, isto é, a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida em exclusivo pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar.</p> <p>ETC...</p>	<p>Nos alunos</p> <p>Os alunos com medidas de suporte conseguem melhorar os seus resultados académicos.</p> <p>Os alunos com medidas de suporte conseguem melhorar as suas interações pessoais na escola.</p> <p>Os alunos com medidas de suporte conseguem melhorar as suas interações pessoais fora da escola.</p> <p>Os alunos com medidas de suporte conseguem uma autonomia progressiva na sua vida académica e pessoal.</p> <p>Os alunos com medidas de suporte gostam de estar na escola e da forma como são tratados.</p> <p>ETC...</p>
<p>Materiais</p> <p>Espaços escolares</p> <p>Equipamentos desportivos e informáticos.</p> <p>Projetos do agrupamento (jornal, rádio-escola, redes sociais, Erasmus</p> <p>Verbas do OE e do orçamento privativo</p> <p>Verbas da ASE</p> <p>ETC...</p>	<p>Específicos</p> <p>Aumentar as taxas de transição de ano dos alunos com medidas de suporte.</p> <p>Aumentar a participação dos alunos com medidas de suporte nos projetos do agrupamento.</p> <p>Aumentar as verbas do OE, do OP e da ASE de apoio aos alunos com medidas de suporte.</p> <p>ETC...</p>	<p>Em outros membros</p> <p>Os docentes sentem-se confortáveis ao desenvolver tarefas relacionadas com a educação inclusiva.</p> <p>Os não-docentes sentem-se confortáveis ao desenvolver tarefas relacionadas com a educação inclusiva.</p> <p>Os pais sentem-se confortáveis com os fluxos de informação sobre os respetivos educandos.</p> <p>ETC...</p>

Estes são apenas alguns dos exemplos que cada escola ou agrupamento de escolas pode usar como recursos, objetivos e impactos. Como é evidente, dependendo do contexto de cada escola/agrupamento e da profundidade com que quiser desenvolver esta matéria, as listagens podem ser muito diferentes. De qualquer das formas, para se aferir a eficiência da implementação da educação inclusiva, por exemplo, não podemos ter outro ponto de partida que não seja um elenco, mais ou menos desenvolvido, de todos os recursos humanos e materiais que a escola/agrupamento tem à disposição para essa mesma implementação. Da mesma forma que, para avaliar a efetividade da implementação da educação inclusiva, temos de partir de um elenco de impactos positivos em que a comunidade educativa se reveja, quer em relação à vida dos alunos com medidas de suporte, quer em relação à vida de outros membros da comunidade.

Servindo-se dessas listagens como apoio, pode, então, partir-se para o uso de matrizes de nível um, procurando caracterizar cada procedimento relativo à implementação do DL 54/2018, procurando caracterizá-lo como III (ineficiente, ineficaz e inefetivo) ou como EEE (eficiente, eficaz e efetivo), ou, ainda, como IIE ou IEE, nas diferentes configurações que estas fórmulas podem traduzir neste contexto. Como facilmente se percebe, IIE pode traduzir as seguintes variações: ineficiente, ineficaz, mas efetivo; ou ineficiente, inefetivo, mas eficaz; ou ineficaz, inefetivo, mas eficiente. Da mesma forma, IEE pode concretizar as seguintes variações: ineficiente, mas eficaz e efetivo; ou ineficaz, mas eficiente e efetivo; ou inefetivo, mas eficiente e eficaz.

Assim, depois de identificados todos os procedimentos relacionados com a implementação da educação inclusiva que a escola queira aferir, a equipa responsável por esta tarefa, que pode ser a equipa de autoavaliação ou outra a designar internamente, deve inscrever cada procedimento num dos quadrantes da matriz, esclarecendo as razões dessa opção, através da referência direta às questões da eficiência, da eficácia e da efetividade nas notas que devem acompanhar cada matriz. Essas notas servem, ao mesmo tempo, como justificação para a classificação do procedimento em aferição e como indicações do que deve ser alterado para corrigir algum tipo de disfunção detetado.

Para a implementação do DL 54/2018, muitos são os factos burocráticos que uma escola tem de organizar e de desenvolver. Na nossa matriz de nível um vamos utilizar apenas a reunião da equipa EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva). No entanto, a

implementação da educação inclusiva numa escola pode englobar outras reuniões e outros procedimentos que poderiam ter exatamente o mesmo tratamento, como, por exemplo: preenchimento de impresso com medidas de suporte individualizadas; reunião extraordinária de conselho de turma para alteração de medidas de suporte; elaboração de relatório por disciplina sobre os resultados dos alunos com medidas de suporte; reunião com encarregados de educação para comunicação das medidas de suporte selecionadas para o respetivo educando; preenchimento de impresso para informação aos encarregados de educação; modalidades de comunicação entre o/a professor/a responsável pela EMAEI e os diretores de turma dos alunos com medidas de suporte; elaboração de documento anula global com dados relativos a todos os alunos com medidas de suporte, etc... Todo e qualquer facto pode e deve merecer a reflexão e a aferição por parte da escola que o desenvolve.

Vamos utilizar, então, para exemplificarmos a utilização da matriz de nível um, uma hipotética reunião semanal da EMAEI, um procedimento que pode fazer parte da implementação do DL 54/2018 em qualquer escola do país. Vamos colocar esse procedimento num dos quadrantes e verificar o tipo de referência que deveria ser feito, de acordo com o quadrante e a classificação III, IIE, EEI ou EEE atribuída. Imaginemos que a opção era, por exemplo, por colocar a reunião semanal da EMAEI no quadrante IIE, considerando-a, por hipótese, ineficiente, inefetiva e eficaz, o que se deveria traduzir no quadro seguinte, com as notas que se lhe seguem:

Matriz 2 - Matriz de aferição burocrática – Nível 1 - Educação Inclusiva – Reunião da EMAEI

Disfunções burocráticas	
Q1 – Ineficiência/Ineficácia/Inefetividade	Q2 – II+E
	Reunião semanal da EMAEI
Q3 – I+EE	Q4 – Eficiência/Eficácia/Efetividade
Otimização burocrática	

Notas:

Ineficiente: não se estão a usar os meios materiais adequados, uma vez que estão disponíveis plataformas eletrónicas na escola que poderiam evitar que a reunião decorresse obrigatoriamente de forma presencial. Outra razão para a ineficiência podia ser, por exemplo, o uso desadequado dos recursos humanos, pois pode-se considerar que estão a ser usados tempos semanais de várias pessoas em excesso, uma vez que se poderiam atingir os mesmos objetivos com, por exemplo, uma reunião quinzenal.

Inefetiva: não são perceptíveis impactos positivos na vida das pessoas envolvidas na reunião ou na vida de outras pessoas da comunidade na sequência de cada reunião semanal.

Eficaz: com estas reuniões semanais atinge-se um número considerável de objetivos gerais e específicos estabelecidos pela legislação e pela escola para a implementação da educação inclusiva.

Na sequência desta informação e de outras informações semelhantes relacionadas com todos os outros procedimentos associados à implementação do DL 54/2018, ficaria a escola na posse de uma aferição alargada e informada que lhe permitisse introduzir melhorias nessa mesma implementação.

Depois de preenchidas as matrizes para cada procedimento considerado isoladamente, poderia ser feita uma matriz de nível dois, como as que se seguem, que pudesse agregar os dados de todos os procedimentos avaliados, para se conseguir uma caracterização global da implementação da educação inclusiva de uma escola em concreto. Estas matrizes de nível dois, para além de darem estrutura a toda a informação recolhida, podem ainda ser um instrumento muito interessante em termos de comunicação interna, na medida em que podem demonstrar com toda a clareza a urgência de um trabalho de revisão e melhoria em grande escala do processo de implementação da educação inclusiva, no caso da escola A, ou exatamente o contrário, no caso da escola B, que se apresentam de seguida, para um hipotético conjunto de vinte procedimentos aferidos a este propósito.

Imaginemos que a matriz de aferição de nível dois da Escola A apresentava os seguintes dados:

Matriz 3 - Matriz de aferição burocrática – Nível 2 - Educação Inclusiva – Escola A

Disfunções burocráticas	
<p>Q1 – Ineficiência/Ineficácia/Inefetividade</p> <p>Procedimentos 1, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18.</p>	<p>Q2 – II+E</p> <p>Procedimentos 2, 12, 19</p>
<p>Procedimentos 5, 20</p> <p>Q3 – I+EE</p>	<p>Procedimento 3.</p> <p>Q4 – Eficiência/Eficácia/Efetividade</p> <p>Otimização burocrática</p>

Imaginemos que a matriz de aferição de nível dois da Escola B apresentava os seguintes dados:

Matriz 4 - Matriz de aferição burocrática – Nível 2 - Educação Inclusiva – Escola B

Disfunções burocráticas	
<p>Q1 – Ineficiência/Ineficácia/Inefetividade</p> <p>Procedimentos 11, 13.</p>	<p>Q2 – II+E</p> <p>Procedimentos 2, 5, 14.</p>
<p>Procedimentos 1, 3, 4, 6, 7, 8, 10</p> <p>Q3 – I+EE</p>	<p>Procedimento 9, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20.</p> <p>Q4 – Eficiência/Eficácia/Efetividade</p> <p>Otimização burocrática</p>

Com o uso destas matrizes de aferição e nível dois, rapidamente se percebe que a escola A tem um número significativo de procedimentos a necessitar de revisão, remodelação ou até de substituição, uma vez que a maior parte desses procedimentos se encontra nos quadrantes vermelhos, enquanto a escola B tem a maior parte dos seus procedimentos nos quadrantes verdes, o que significa que as alterações a esses procedimentos são menos profundas e em menor número. Se para cada um destes procedimentos houver uma descrição como a que exemplificamos com a reunião semanal da EMAEI, as melhorias a introduzir estarão identificadas e só precisarão, para ser implementadas, de decisões dos órgãos internos competentes para o efeito.

Para que todo este trabalho de aferição da implementação da educação inclusiva em cada escola também seja, em si mesmo, eficiente, eficaz e efetivo, deve ser devidamente discutido e programado. No que diz respeito à eficiência, talvez fosse prudente utilizar as equipas e as reuniões de autoavaliação já existentes para dinamizar esta aferição, com eventuais colaborações pontuais de outros membros da comunidade que possam ajudar na aferição concreta de cada procedimento. No que concerne à eficácia, talvez fosse prudente estabelecer, logo à partida objetivos pedagógicos e objetivos operacionais, como limites temporais a observar ou ciclos avaliativos mais ou menos distendidos, através dos quais se possa perceber da eficácia de todo este trabalho. Relativamente à efetividade, todo este processo foi gizado precisamente com o intuito de ajudar as escolas a introduzir nos seus procedimentos melhorias que se traduzam em impactos positivos na vida dos alunos, das suas famílias, dos docentes e não docentes e até de outros membros da comunidade.

Esperamos, com toda a sinceridade, que este modesto contributo possa, de facto, potenciar, mais dos que tudo, efetividade, isto é, impactos positivos na vida das pessoas, sobretudo na vida daqueles que mais importa ajudar com a educação inclusiva e que mais precisam de impactos positivos, que são precisamente os alunos com medidas de suporte. Até porque são, muitas vezes, o tipo de alunos que mais perdem com as ineficiências, com as ineficácias e as inefetividades do nosso sistema de ensino, em geral, e da implementação da educação inclusiva, em particular.

Num estudo sobre burocracia docente, em que um processo da mesma foi analisado à luz da eficiência, da eficácia e da efetividade, e em que se faz uma proposta de aplicação de uma matriz de aferição a ser usada pelas escolas, impõe-se uma última nota sobre a funcionalidade

dessa matriz exatamente à luz desses mesmos critérios. No que diz respeito à eficiência, para gestão adequada de meios humanos e materiais, a aplicação da matriz à implementação da educação inclusiva deveria ser responsabilidade da equipa de autoavaliação da escola/agrupamento, com eventuais colaborações de circunstância do diretor/a e do/a responsável pela equipa EMAEI, evitando-se a criação de novas equipas e de novos processos de recolha de informação. Todas as tarefas a desenvolver poderiam ser feitas preferencialmente através de meios eletrónicos, poupando-se tempo aos recursos humanos envolvidos e recursos materiais à instituição. Mesmo a circulação de informação final, interna e externa, pode ser feita com recurso apenas a meios digitais. No que concerne à eficácia, os objetivos de aplicação da matriz são muito claros e de fácil enumeração e articulação, para além de facilmente concretizáveis, se forem estabelecidos com realismo por quem tenha conhecimento do contexto da instituição, como costuma ser o caso das equipas de autoavaliação. Relativamente à efetividade, pode dizer-se que é a principal motivação e a mais consistente fundamentação da aplicação da matriz apresentada. Os resultados finais da aplicação das matrizes de nível um e de nível dois, identificando as ineficiências, as ineficácias e as inefetividades da implementação da educação inclusiva, deveriam traduzir-se em impactos positivos na vida dos alunos e de todas as outras pessoas envolvidas nesse processo. Só é preciso que, depois de identificados os problemas ou as disfunções burocráticas, haja vontade de os/as resolver. Todos devem trabalhar para que isso aconteça, desde os alunos, às famílias, aos professores, aos diretores, etc... Se isso acontecer, os impactos positivos deste processo de utilização da matriz de aferição burocrática compensarão largamente o trabalho da equipa que o vai desenvolver, pois poderá traduzir-se em benefícios para muitos dos membros da comunidade educativa, especialmente para os que mais precisam deles.

Ficam, para terminar, os votos de que as nossas comunidades educativas saibam sempre reinventar-se de forma a constituir redes de suporte que não deixem cair sobretudo os mais frágeis, nomeadamente através da persistência no caminho das melhorias sustentadas, quer seja no campo da educação inclusiva, quer seja em qualquer outra área da ação educativa.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, R. (2018). *Burocracia docente: percepções, implicações e expectativas*. Projeto de Investigação de Mestrado em Educação. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Azevedo, J. (coord.), Veiga, J., & Ribeiro, D. (2016). *As preocupações e as motivações dos professores*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão - Centro de Estudos Sociais.

Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R. A., Serpa Pimentel, J. (2010). *Quality of Individualized Education Program Goals of Preschoolers With Disabilities*. *Infants & Young Children*, Vol. 23, No. 3, pp. 233–243.

Brotti, M., Lapa, J. (2007). *Modelo de avaliação do desempenho da administração da escola sob os critérios de Eficiência, Eficácia, Efetividade e Relevância*. Sorocaba, SP, v. 12, n. 4, p. 625-661.

Dicionário Priberam Online, consultado ao longo de 2021 em <https://dicionario.priberam.org/>

Estrela, M. T. (2007). Notas sobre as possibilidades de construção de uma teoria da educação. In J. Boavida & A. García del Duj (Orgs.), *Teoria da educação: Contributos ibéricos* (pp. 21-44). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Guinote, P. (2019, julho 5). “A lei não obriga ao preenchimento de papeis” – Sec. Estado João Costa [web page]. Consultado em 24/07/2019 em: <https://guinote.wordpress.com/2019/07/05/a-serio-18/>

Kunh, T. (2000). *A Estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.

Lima, L. (2002) “Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política”, in *Reformas da educação pública – democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 61–73). Edições Afrontamento.

Lima, L. (2021). Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada, in *Educação & Sociedade – Revista de Ciência da Educação*. Campinas, SP. Brasil <https://doi.org/10.1590/ES.249276>

- Lima, L. (2012). *Elementos de hiperburocratização da administração educacional*. In Lucena, Carlos & Silva Júnior, João dos Reis (Orgs.). Trabalho e Educação no Século XXI: Experiências Internacionais. São Paulo: Xamã, pp. 129-158
- Meira, M. (2018). *A burocracia electrónica: um estudo sobre as plataformas electrónicas na administração escolar*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho. Braga. URI: <http://hdl.handle.net/1822/50877>
- Merton, R. (1970) *Sociologia: Teoria e Estrutura*. Tradução de Miguel Maillat. São Paulo: Mestre Jou.
- Merton, R. (1978). *Estrutura burocrática e personalidade*. In: Campos, E. (1978), Edmundo (org.). Sociologia da burocracia. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. P. 107-124.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários necessários à educação do futuro*. Brasília: UNESCO/Cortez Editora.
- Palikara, O., Castro, S., Gaona, C. & Eirinaki, V. (2019) *Professionals' views on the new policy for special educational needs in England: ideology versus implementation*, European Journal of Special Needs Education, 34:1, 83-97, DOI: 10.1080/08856257.2018.1451310
- Quivy, R., Campenhouldt, LV. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M. and Silveira-Maia, M. (2013). *How individualised are the Individualised Education Programmes (IEPs): an analysis of the contents and quality of the IEPs goals*. European Journal of Special Needs Education, Vol. 28, No. 4, 507–520, <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2013.830435>
- Sanches-Ferreira, M, Silveira-Maia, M, Alves, S and Simeonsson, RJ (2018). *Conditions for Implementing the ICF-CY in Education: The Experience in Portugal*. Front. Educ. 3:20. Doi: 10.3389/feduc.2018.00020
- Santos Silva, A. e Madureira Pinto, J. (Orgs.) (1990). *Metodologia das Ciências Sociais*. 4ª Edição, Porto: Edições Afrontamento.
- TORRES, M. (2004). *Estado, democracia e administração pública no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV.

Varela, R. (coord)., della Santa, R., Silveira, H., Matos, C, Rolo, D. et al. (2018). *Inquérito Nacional sobre as Condições de Vida e Trabalho na Educação em Portugal (INCVTE)*.
Jornal da Fenprof, outubro de 2018, nº294.

Weber, M. (1947) *The Theory of Social and Economic Organization*, Talcott Parsons, org., Nova York: Oxford University Press, 1947.

Weber, M. (1991). *O que é a Burocracia*. Conselho Federal de Administração.

APÊNDICES

1 - Ficha do projeto aprovado pelo inED

2 - Documento de validação dos IQ para professores

3 - Documento de validação dos IQ para diretores

4 - Inquérito por questionário para professores

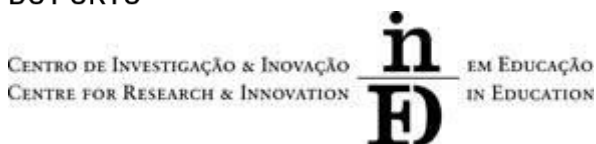
5 - Inquérito por questionário para diretores

6 – Dados do IQ dos professores relativos ao DL 54/2018

7 – Dados do IQ dos diretores relativos ao DL 54/2018

1 – FICHA DO PROJETO APROVADO PELO inED

**ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO**



FICHA DE PROJETO

Designação

A burocracia docente e as suas implicações na eficácia, eficiência e efetividade de processos nos estabelecimentos públicos de ensino básico e secundário.

Investigador Responsável (incluir contactos)

Paulo Delgado – pdelgado@ese.ipp.pt

Outros Investigadores (especificar: integrados; colaboradores)

Paula Romão;

Alberto Oliveira;

Lídia Mota;

Pedro Araújo;

Raul Alonso;

Instituição / Centro de Investigação líder (incluir contactos)

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto/ Centro de Investigação e Inovação em Educação - InED

Outras Instituições / Centros de Investigação e similares participantes

Agrupamentos de Escolas/ Escolas Não Agrupadas de Portugal Continental

Data de início

Maio de 2020

Data prevista para a conclusão

Julho de 2023

Descrição sumária (área principal; breve resumo; enquadramento teórico; métodos e meios; tarefas chave e cronograma; produtos previstos; referências bibliográficas principais)

Área Principal: Formação de Professores (Administração Escolar; Desenvolvimento de Professores)

Breve Resumo:

O excesso de burocracia nas escolas está na ordem do dia, tanto nas conversas entre professores como nas redes sociais e meios de comunicação tradicionais. Alguns estudos confirmam que esse é um dos principais constrangimentos assinalados pelos docentes portugueses como inibidores de um ensino com melhor qualidade e que está mesmo a afetar a sua saúde, sendo urgente intervir neste campo.

A implementação generalizada, no atual ano letivo a todas as escolas, dos Decretos-Lei 54/2018 e 55/2018, ambos de 6 de julho, que estabelecem, respetivamente, o “Regime jurídico da educação inclusiva” e o “Currículo dos ensinos básico e secundário” com os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens no âmbito da flexibilização curricular vieram introduzir uma nova dinâmica, eventualmente ela própria potenciadora de um aumento da burocracia nas escolas.

A implementação dos dois decretos-lei já de si bastante complicada é dificultada pela necessidade de criar um fio condutor com outros documentos muito recentes: “Aprendizagens Essenciais”, “Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania”, “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” e o da “Autonomia e Flexibilidade Curricular”.

O desafio de uma leitura, interpretação e aplicação integrada e contextualizada de todos estes documentos nas escolas e a eventual necessidade de alteração de outros, como as planificações disciplinares, critérios de avaliação dos alunos e mesmo alterações da organização curricular e de espaços, trouxe toda uma nova realidade burocrática que é importante desocultar para se poder agir. A implementação operacional implica uma mudança de atuação e intervenção dos atores de tal nível que é mesmo encarada por muitos como uma mudança de paradigma no funcionamento da escola.

Assim, neste projeto propomo-nos perceber se toda esta complexidade é viável e fomentadora do que cada um e o conjunto destes documentos preconiza, ou se pelo contrário é inibidora, pela carga burocrática, impossível de superar e criadora de ineficiência na organização escolar, pois estes procedimentos vieram sobrepor-se aos já anteriormente entendidos como excessivos.

Neste estudo serão usados dados (ainda não publicados) já recolhidos durante a elaboração de um projeto de investigação (Alonso, 2018) pretendendo-se, desta forma, complementá-los com uma nova

recolha de dados que possibilitem identificar em que medida a mais recente legislação publicada entre 2016 e 2018, acima referida, veio agravar ou atenuar a burocracia docente nas escolas. Estes dados serão recolhidos através de inquéritos e entrevistas estruturadas a uma amostra de professores, com e sem cargos de gestão atribuídos, dos 811 agrupamentos de escolas de Portugal Continental, bem como a uma amostra de elementos de equipas inspetivas ou de Avaliação Externa e dos professores destacados nos Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE) para disseminação de formação. Serão utilizados instrumentos digitais em todas as fases de desenvolvimento, para conseguir recolher, tratar e analisar os dados.

Em termos de resultados, o estudo recorre a uma análise longitudinal, ao longo de 3 anos, para verificar se ocorrerá uma simplificação de processos e combate às disfuncionalidades com o aprofundamento do conhecimento funcional dos documentos legais, por parte dos atores educativos. A análise dos impactos da burocracia na escola e dos mecanismos usados para operacionalização das mudanças possibilitarão apresentar recomendações e sugerir alternativas, que diminuam as disfuncionalidades burocráticas detetadas e que ajudem a atingir os objetivos do sistema educativo.

Enquadramento teórico:

Os Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018, ambos de 6 de julho, que estabelecem, respetivamente, o “Regime jurídico da educação inclusiva” e o “Currículo dos ensinos básico e secundário”, com os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens no âmbito da flexibilização curricular, visam dar cumprimento aos compromissos com a educação inclusiva ratificados por Portugal na assinatura da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu protocolo opcional, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova Iorque, no dia 13 de dezembro de 2006, aprovada pela Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de julho e reafirmada na «Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa», em julho de 2015. Procuram também dar cumprimento aos objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU e concretizar propósitos inscritos na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, na sua redação atual.

As opções metodológicas subjacentes a estes documentos assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo, centrada nas características particulares de cada aluno. Procura-se garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo.

São muitas as críticas sobre a operacionalização e o trabalho burocrático que estes documentos originaram. Contudo a esse respeito, o Secretário de Estado da Educação, João Costa, no dia 3 de julho de 2019, nas VI Jornadas Pedagógicas do Agrupamento de Escolas de Benfica (Guinote, 2019), disse que “O 54 não exige em lado nenhum a obrigatoriedade de papéis e grelhas... as escolas deviam acabar com este

exagero burocrático, que desvia o foco do trabalho que tem de ser desenvolvido”. Face a estas declarações do Secretário de Estado, será que são as escolas que não sabem interpretar corretamente os normativos legais? No estudo “Burocracia docente: perceções, implicações e expectativas” (Alonso, 2018), é percebido que as inspeções e equipas de avaliação externa que visitam as escolas exigem registos e provas formais das informações pedidas. O receio de falhar, com a consequente má avaliação da instituição, leva as escolas a criar os “papéis e grelhas” que o Secretário de Estado diz desviarem o foco do trabalho que tem de ser desenvolvido.

A escola é uma organização burocrática, em que os seus agentes respeitam as leis e seguem a legitimidade dos regulamentos instituídos (Weber, 1994). Nas escolas as Leis e Decretos são emanados pelas estruturas estatais, sendo os regulamentos normalmente resultantes das operacionalizações levadas a cabo pelas estruturas de gestão intermédias. A burocracia é a maior preocupação dos professores portugueses, tal como tem sido evidenciado por estudos recentes (Azevedo, Veiga, & Ribeiro, 2016; Alonso, 2018; Varela et al., 2018). Nesses estudos percebe-se que os docentes detetam várias disfuncionalidades burocráticas, de que se destacam a perda de tempo com processos que se consideram inúteis e redundantes, falhas nos canais de comunicação e a necessidade do recentramento do seu tempo profissional nas atividades letivas em detrimento do preenchimento de documentos e realização de reuniões, a seu ver, dispensáveis e pouco úteis, que poderão ser facilmente substituídas por outros meios de colaboração. Há um problema instalado nas escolas com a disseminação de tarefas burocráticas não eficazes, impeditivas de uma utilização racional de recursos, ao contrário do que seria a sua função original, e que é fomentadora de problemas psicológicos e físicos aos docentes portugueses, sendo esta uma profissão com um elevado número de profissionais em estado de *burnout*.

Nesta investigação propõe-se, em linha com o pensamento de Bianchetti & Meksenas (2008), partir da realidade empírica através de formas ordenadas de pensar o real e de sistemas de organização dos dados mais ou menos desordenados e fragmentados, chegar a realidades mais profundas num “esforço por superar as observações empíricas” (Lévy-Strauss (1979, p.29). Neste enquadramento, tendo por fundo o conhecimento prévio das questões burocráticas já tão problemáticas junto dos professores portugueses (Azevedo, Veiga, & Ribeiro, 2016; Alonso, 2018; Varela et al., 2018), procurar-se-á analisar e perceber se a aplicação universal dos documentos legais citados e todas estas alterações que advogam vêm ajudar a superar ou aumentam ainda mais as disfuncionalidades burocráticas presentes nas escolas.

A disfuncionalidade burocrática mais citada pelos docentes portugueses é “excesso de formalidade e documentação” (Alonso, 2018). Eles entendem que a necessidade de registo formal de todas as atividades é inútil para a promoção real do sucesso escolar dos alunos. Para além da citada disfuncionalidade burocrática de cariz mais técnica/ administrativa de âmbito da organização e gestão da própria escola, acresce a burocracia de caráter mais pedagógica/ didática dos professores. Neste contexto, a situação

curricular em Portugal tem sido marcada por uma assinalável variedade de um conjunto de documentos, com abrangência distintas, o que poderá estar a dificultar, ainda mais, o trabalho dos professores nas escolas, pois vêm-se confrontados com a dificuldade de os ter em consideração nas suas planificações bem como na elaboração dos critérios de avaliação dos alunos e outros documentos afins. Referimo-nos, por exemplo, aos princípios, às áreas de competência e aos valores definidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), (Despacho n.º6478/2017), às Aprendizagens Essenciais (AE), (Despacho n.º 6944-A/2018 e Despacho n.º 8476-A/2018) que elencam os conhecimentos, as capacidades e as atitudes a desenvolver por todos os alunos, no quadro do processo de Promoção da Autonomia e Flexibilidade curricular (Despacho n.º 5908/2017) a qual, por sua vez, visa a promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, e permitindo a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada a qual, deve estar em sintonia com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Despacho n.º 6173/2016), que se constitui como um documento de referência que se encontra em convergência com o PASEO e com as AE. Como denominador comum há, ainda, a considerar o Currículo para o Ensino Básico e Secundário (Decreto-lei n.º 55/2018) e a Educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018), para além, naturalmente, dos Programas Nacionais de cada uma das disciplinas curriculares.

Esta é uma pequena evidência da complexidade que está por trás de um conjunto legislativo ao qual as escolas, por via do trabalho desenvolvido pelos professores, se encontram obrigadas a cumprir.

Max Weber (2017) acreditava que a burocracia é a organização por excelência cujas consequências desejadas se resumem na previsibilidade do seu funcionamento para obter a maior eficiência da organização. Weber, sem definir o termo, reuniu elementos a que chamou burocracia (Lima, 2012), explicando-a através da extensa enumeração das suas características (Weber, 1947). Resumidamente os atributos da burocracia moderna incluem a impessoalidade, a concentração dos meios da administração, um efeito de nivelamento entre as diferenças sociais e económicas e a execução de um sistema da autoridade que é praticamente indestrutível (Motta & Vasconcelos, 2002).

No seu 'tipo ideal', Weber estudou a burocracia na sua forma abstrata e estática, não a estudou em processo, modificada pelos homens que dela fazem parte, com os seus valores, crenças, sentimentos e necessidades. Quem tira o carácter perfeito da burocracia ideal é o próprio homem (Estrada & Viriato, 2012). O que Weber chama de tipo ideal, não seria ideal no sentido de ser ambicionado ou pretendido, mas aquilo que caracteriza a burocracia. Seria, em última análise, a burocracia empregada na organização de modo pleno (Chievenato, 2004).

Charles Perrow, William Roth e Robert Merton (Chievenato, 2004), entre outros, observaram que a implementação de um sistema burocrático sofre alterações com a participação humana, pois a previsibilidade do comportamento, que deveria ser a maior consequência da organização, escapa ao modelo

preestabelecido, pela existência de tensões internas, com o aparecimento de consequências imprevistas e indesejadas que levam à ineficiência. Essas consequências desvios e exageros, não previstos pelo modelo weberiano, foram designados por 'Disfunções da Burocracia'. Como não existe uma organização totalmente racional, o formalismo acaba por não atingir a profundidade descrita por Weber (Merton, 1978).

Estas ineficiências explicam como um sistema que se pretendia puramente racional e eficiente se pode transformar em algo muito difícil de gerir e gerador de muitos conflitos, quando não consegue conviver com as características pessoais dos colaboradores da organização. Assim se percebe que ainda hoje, o conceito weberiano de burocracia abrangido por este processo se tenha vulgarizado no imaginário coletivo numa formulação pejorativa e descaracterizada para representar situações de ineficiência confusa, inoperância desumanizada, enfatizando o seu carácter de disfuncionalidade (Olsen, 2005), de modo que a focalização nos aspetos negativos da organização burocrática acabou por se tornar um lugar-comum. Confundindo as suas disfunções com todo o seu processo.

Tradicionalmente a administração focava-se em atingir os objetivos da organização através de um processo de planeamento, organização, liderança e controlo do trabalho dos membros da organização, usando todos os recursos disponíveis (Stoner & Freeman, 1999). Chiavenato (2004, p.10) comunga desse entendimento, mas acrescenta que a “tarefa básica da administração é a de fazer as coisas por meio de pessoas de maneira eficiente e eficaz”, destacando a importância dos seres humanos no processo administrativo. Assim uma administração moderna, incluindo a administração de uma organização educativa, não pode esquecer as particularidades, vontades e anseios das pessoas que trabalham na organização, incluindo as escolas.

Métodos e meios:

A impossibilidade de desvincular o objeto de estudo da complexidade do sistema social em que se insere e da sua evolução histórica e cultural (Minayo, 2004), obriga-nos à utilização de uma abordagem metodológica que permita um tratamento aprofundado destes fenómenos de compreensão interpretativa da experiência humana, percebendo que existe um relacionamento complexo entre os sujeitos e o objeto, de cunho qualitativo. Complementarmente, a par do cariz interpretativo, procurar-se-á generalizar os resultados a partir de uma análise estatística da validade e representatividade dos dados recolhidos.

As ações empreendidas neste estudo têm como finalidades gerais aprofundar o estudo da burocracia docente e as razões que a exponenciam, a partir do aprofundamento do conhecimento e da implementação por parte dos atores educativos dos Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018. A análise dos impactos da burocracia na escola e dos mecanismos usados para operacionalização das mudanças possibilitarão apresentar recomendações e sugerir alternativas que diminuam as disfuncionalidades burocráticas detetadas e que ajudem a atingir os objetivos do sistema educativo.

Para atingir esses objetivos gerais propomo-nos atingir os seguintes específicos:

1. Conhecer a opinião de professores, com e sem cargos de gestão, sobre a necessidade e a obrigatoriedade de criar e preencher diferentes documentos burocráticos formais nas escolas;
2. Conhecer as expectativas dos professores quanto à alteração de alguns procedimentos de caráter burocrático nas escolas que entendam como necessários para a melhoria da sua ação enquanto docentes;
3. Conhecer o papel dos inspetores e membros de equipas de avaliação externa na efetivação da aplicação da legislação e na melhoria da qualidade nas escolas.
4. Identificar e analisar a mediação desenvolvida pelos docentes colocados em mobilidade estatutária nos CFAE para apoio à implementação dos documentos citados;
5. Conhecer a influência dos processos burocráticos implementados na motivação dos docentes.
6. Perceber o real impacto da implementação da seguinte legislação no sucesso escolar dos alunos e no trabalho dos professores:
Currículo para o ensino básico e secundário (Decreto-lei n.º 55/2018);
Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017);
Aprendizagens Essenciais (Despacho n.º 6944-A/2018 e Despacho n.º 8476-A/2018);
Autonomia e Flexibilidade Curricular (Despacho n.º 5908/2017);
Educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018);
Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Despacho n.º 6173/2016).
7. Correlacionar a burocracia com a modernização tecnológica das escolas;
8. Identificar um conjunto de desafios que se colocam à gestão escolar, nomeadamente a uma administração burocrática desta organização, que seja eficiente, eficaz e efetiva na gestão sustentável dos recursos, nos pilares, educativo, social, económico e ambiental.

O foco do problema de base é sentido a nível das escolas públicas e, por conseguinte, ocorrerá junto de docentes dos 3 ciclos escolares de ensino não superior, com e sem cargos de gestão atribuídos, de todos os 811 agrupamentos de escolas de Portugal Continental, para obter uma macro visão. Optou-se por deixar de fora os docentes do pré-escolar, devido à sua especificidade. A opção de não incluir os docentes das regiões insulares deveu-se ao facto de os normativos que regem a sua atividade profissional serem diferentes dos que são aplicados no continente, mercê da autonomia que as respetivas Secretarias Regionais de Educação beneficiam. Por isso a inclusão desses dados poderia criar um ruído prejudicial à investigação, já que “a realidade responde na ‘língua’ em que é perguntada” (Santos, 1999, p.48). Aproveitando as possibilidades de interação quase instantânea e simultânea com grande número de pessoas e a facilidade do tratamento de grandes volumes de dados, possibilitado pelo uso de tecnologias, o estudo abrange uma amostra de todo o território continental, criando um retrato das perceções e ideias o mais fiel e alargado possível.

Serão usados dados já recolhidos durante a elaboração de um projeto de investigação (Alonso, 2018), junto de 2434 professores, 107 diretores e 49 Presidentes do Conselho Geral de agrupamentos de escolas, relacionados diretamente com o tema e ainda não publicados (Objetivos 1, 2, 5 e 7).

Este estudo iniciar-se-á com a elaboração e validação de inquéritos por questionário diferenciados, onde para além da caracterização socioprofissional dos inquiridos, serão feitas questões específicas quanto à criação de documentos burocráticos, implementação procedimental, importância factual de cada documento necessário e percepção legal da necessidade da sua existência (Objetivos 1, 2, 5 e 6).

Também serão elaborados questionários específicos destinados a elementos de equipas inspetivas ou de Avaliação Externa e dos professores destacados nos CFAES para disseminação de formação (objetivos 3 e 4).

Paralelamente aos questionários mencionados, serão preparadas e efetuadas entrevistas presenciais ou por meios digitais junto dos mesmos grupos alvo dos questionários que nos permitam obter dados qualitativos relevantes (objetivos 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7).

Os questionários construídos serão validados com recurso a opinião de peritos e análise estatística de respostas de pré-testes. A construção dos guiões das entrevistas será feita paralelamente à construção dos questionários. As entrevistas serão efetuadas junto de informantes privilegiados que tenham acesso à forma como os procedimentos estão a ser implementados nas escolas.

A análise dos dados será executada com recurso a folhas de cálculo digitais e análise estatística dos mesmos. Os resultados usados para construir um retrato, permitirão perceber quais os desafios que urge enfrentar e emergir sugestões de alteração no sentido de aumentar a qualidade das aprendizagens, harmonizado com o bem estar profissional dos executores procedimentais nas escolas (objetivo 8).

Ao longo do processo de recolha de dados, os investigadores explicarão o estudo aos intervenientes, garantindo a confidencialidade e o anonimato das respostas, bem como a não obrigação de responder ao inquérito ou, respondendo, a possibilidade de não responder a qualquer pergunta quando se sintam não preparados ou desconfortáveis. Os investigadores irão obter o consentimento informado de todas as instituições para responder ao inquérito.

Tarefas Chave:

- Construção dos questionários;
- Validação dos questionários;
- Construção dos guiões de entrevista;
- Recolha dos dados;
- Tratamento e análise dos dados;
- Publicação/difusão dos resultados do estudo.

Cronograma (previsão) - Ver anexo

Produtos previstos (publicações e outros)

- A- Questionários sobre a burocracia docente, nas diversas versões que serão atualizadas ao longo do estudo- 2
- B- Guiões de entrevista a aplicar a professores de escolas públicas portuguesas: 3
- C- Artigos científicos a publicar ao longo das várias fases do estudo para apresentação dos resultados em revistas:
 - nacionais- 2
 - internacionais: 2
- D- Apresentação de comunicações em encontros científicos/ publicação em atas:
 - nacionais- 2
 - internacionais- 2
- E- Organização de evento científico- 1
- F- Realização de 2 dissertações e 2 teses

Bibliografia

- Alonso, R. (2018). Burocracia docente: percepções, implicações e expectativas. Projeto de Investigação de Mestrado em Educação. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Azevedo, J. (coord.), Veiga, J., & Ribeiro, D. (2016). As preocupações e as motivações dos professores. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão | Centro de Estudos Sociais.
- Bianchetti, L., Meksenas, P. (Orgs.) (2008). *A Trama do Conhecimento: Teoria, Método e Escrita em Ciência e Pesquisa*. São Paulo: Papyrus.
- Estrada, A., Viriato, E. (2012). A Escola enquanto organização burocrática: A Gestão Escolar na perspectiva dos diretores Escolares. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, pp. 18-33, mai2012
- Guinote, P. (2019, julho 5). "A lei não obriga ao preenchimento de papeis" – Sec. Estado João Costa [web page]. Consultado em 24/07/2019 em: <https://guinote.wordpress.com/2019/07/05/a-serio-18/>
- Lima, L. (2012). Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In Lucena, Carlos & Silva Júnior, João dos Reis (Orgs.). Trabalho e Educação no Século XXI: Experiências Internacionais. São Paulo: Xamã, pp. 129-158
- Lévy-Strauss, C. (1979). Introducción a la obra de Marcel Mauss. In Mauss, M. (1979). *Sociología y Antropología*. Madrid: Editorial Tecnos, pp. 13-44.
- Merton, R. (1978). Estrutura burocrática e personalidade. In: Campos, E. (1978), Edmundo (org.). Sociologia da burocracia. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. P. 107-124.
- Minayo, M. (2004). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8ª ed.* São Paulo: Hucitec. Motta, F.; Vasconcelos, I. (2002). Teoria Geral da Administração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning
- Santos, M., (1999). Metáforas organizacionais da escola. *Millenium, nº13 janeiro 1999*. Viseu: IPV.
- Stoner, J, Freeman, R. (1999). Administração 5ª ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil.
- Varela, R. (coord.), della Santa, R., Silveira, H., Matos, C, Rolo, D. et al. (2018). Inquérito Nacional sobre as Condições de Vida e Trabalho na Educação em Portugal (INCVTE). Jornal da Fenprof, outubro de 2018, nº294.
- Weber, M. (1991). O que é a Burocracia. Conselho Federal de Administração.
- Weber, M. (1994). Economia e Sociedade. Brasília: UnB.
- Weber, M. (2017). A política como vocação. in Weber, M. (2017). A ciência como vocação. A política como Vocação. Lisboa: BookBuilders.

Validação de Questionário

A burocracia docente e as suas implicações na escola

- Questionário para Professores -

O presente questionário enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no inED (Centro de Investigação e Inovação em Educação), da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto, e tem por finalidade o estudo da burocracia docente em Portugal.

O questionário apresenta seis secções:

Parte 1 - Caracterização socioprofissional

Parte 2 - Paradigma legislativo recente

Parte 3 - Impacto burocrático do DL 54/2018 - Educação inclusiva

Parte 4 - Impacto burocrático do DL 55/2018 - Currículo e avaliação das aprendizagens

Parte 5 - A burocracia e a modernização tecnológica da escola

Parte 6 - Os procedimentos burocráticos na vida da escola

Solicita-se que analise cada um dos itens e os valorize quanto à:

- clareza da redação;
- adequação ao objetivo a que está indexado;
- coerência das alternativas de resposta;
- relevância para este estudo sobre burocracia.

No final de cada item, pede-se que, se for caso disso, apresente as suas sugestões.

No preenchimento do questionário, deverá ter em atenção os conceitos seguintes:

- **escola:** agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- **minha Escola:** refere-se à escola onde leciona atualmente;
- **processos administrativos** - desenvolvidos entre estruturas, nomeadamente entre professores e Direção, entre a Direção e a tutela, etc.
- **processos pedagógicos** - desenvolvidos entre alunos e professores.

Parte 1. Caracterização socioprofissional

O respondente deverá assinalar a sua opção de acordo com a respetiva situação.

VALIDAÇÃO					
Objetivos	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Caracterizar os professores pessoal e profissionalmente	1. Tempo de serviço				
	2. Ciclo de ensino				
	3. Grupo disciplinar				
	4. Idade				
Caracterizar o agrupamento	5. Sexo				
	6. Tempo de serviço na escola				
	7. Categoria profissional				

Gostaria de sugerir alguma alteração ou modificação à Parte 1?

Parte 2 - Paradigma legislativo recente

O respondente deverá assinalar a sua opção, de acordo com o que acontece na sua escola e segundo a escala seguinte:

Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
---------------------	----------	----------	---------------------	-------------

A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“De acordo com a sua perceção, em consequência da implementação desta legislação...”**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer a perceção dos	2.1.1. observa-se uma mudança no funcionamento da escola.				

docentes sobre o resultado da implementação conjunta da seguinte legislação: Educação Inclusiva; Currículo para o Ensino Básico e Secundário; Educação para a Cidadania; Autonomia e Flexibilidade Curricular; PASEO; Aprendizagens Essenciais.	2.1.2. centra-se mais o ensino nas necessidades de cada aluno.				
	2.1.3. simplificam-se procedimentos anteriores.				
	2.1.4. ocupa-se mais tempo em tarefas burocráticas.				
	2.1.5. recentram-se as práticas docentes no trabalho com os alunos.				
	2.1.6. alteram-se as práticas letivas em sala de aula.				
	2.1.7. melhora-se a articulação entre as estruturas da escola.				
	2.1.8. melhora-se a comunicação entre as estruturas da escola.				

A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“Ainda relativamente a esse conjunto de documentos legais:”**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer a perceção dos docentes sobre a adequabilidade dos canais de informação (internos e externos) implementados na escola, relativamente à operacionalização de documentos legais.	2.2.1. os seus objetivos foram bem explicados pela tutela.				
	2.2.2. a sua operacionalização foi bem explicada pela tutela.				
	2.2.3. a articulação entre os respetivos objetivos foi bem explicada pela tutela				
Analisar as representações dos professores sobre a	2.2.4. as ações de formação implementadas foram suficientes.				

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
influência e apoio de entidades externas de assessoria, formação e inspeção sobre os processos executados nas escolas.	2.2.5. as ações de formação implementadas foram adequadas.				
Conhecer a perceção dos docentes sobre o resultado da implementação conjunta da seguinte legislação: Educação Inclusiva; Currículo para o Ensino Básico e Secundário; Educação para a Cidadania; Autonomia e Flexibilidade Curricular; PASEO; Aprendizagens Essenciais.	2.2.6. As obrigações burocráticas retiram tempo aos professores para preparação das atividades letivas.				
	2.2.7. Todos os documentos que os professores preenchem na escola são úteis e necessários para o desempenho das suas funções.				
Identificar os principais efeitos das circunstâncias educativas impostas pela pandemia (covid-19) na aplicação dos normativos legais.	2.2.8. Com a pandemia (Covid-19) as escolas protelaram a implementação de alguns aspetos dos normativos legais.				

A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“A comunicação organizacional!”**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer a perceção dos docentes sobre a	2.3.1. A tutela explica de modo adequado às escolas				

adequabilidade dos canais de informação (internos e externos) implementados na escola, relativamente à operacionalização de documentos legais.	e aos professores os normativos que publica.				
	2.3.2. A comunicação sobre os procedimentos burocráticos entre as estruturas intermédias das escolas e os professores é adequada.				
	2.3.3. As escolas comunicam adequadamente aos EE as implicações dos normativos na vida dos seus educandos.				
	2.3.4. Nas escolas são analisados e apresentados todos os dados recolhidos nas monitorizações efetuadas.				

Gostaria de sugerir alguma alteração ou modificação à Parte 2?

Parte 3- Impacto burocrático do DL 54/2018- Educação inclusiva

O respondente deverá assinalar a sua a opção, de acordo com o que acontece na sua escola e segundo a escala seguinte:

Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
---------------------	----------	----------	---------------------	-------------

A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“A implementação do DL 54/2018 na minha escola”**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer a perceção dos docentes sobre o impacto burocrático da	3.1.1. implica mais procedimentos e mais documentos do que o				

implementação específica do DL 54/2018.	decreto-lei anterior (DL 3/2008).				
	3.1.2. obriga a mais reuniões do que o decreto-lei anterior (DL 3/2008).				
	3.1.3. poderia ser feita com menos procedimentos e com menos documentos.				
	3.1.4. poderia ser feita com menos reuniões.				
	3.1.5. tem por suporte um número adequado de professores da educação especial e técnicos especializados.				
	3.1.6. envolve procedimentos, documentos e reuniões em excesso.				
	3.1.7. garante os mesmos procedimentos em relação a todos os alunos com medidas de suporte.				
	3.1.8. implica procedimentos, documentos e reuniões que são imprescindíveis para o sucesso dos alunos com medidas de suporte.				

A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“Os procedimentos, documentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018, garantem que ...”**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer a percepção dos docentes sobre o impacto burocrático da implementação	3.2.1. os objetivos administrativos são atingidos.				
	3.2.2. os objetivos				

específica do DL 54/2018.	pedagógicos são atingidos.				
	3.2.3. os processos administrativos envolvem o mínimo possível de recursos humanos e materiais.				
	3.2.4. os processos pedagógicos envolvem o mínimo possível de recursos humanos e materiais.				
	3.2.5. esses processos administrativos têm impacto positivo na vida dos alunos.				
	3.2.6. esses processos pedagógicos têm impacto positivo na vida dos alunos.				

Gostaria de sugerir alguma alteração ou modificação à Parte 3?

Parte 4 – Impacto burocrático do DL 55/2018- currículo e avaliação das aprendizagens

O respondente deverá assinalar a sua a opção, de acordo com o que acontece na sua escola e segundo a escala seguinte:

Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
---------------------	----------	----------	---------------------	-------------

A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“A implementação do DL 55/2018 na minha escola ...”**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer a perceção dos docentes sobre o	4.1.1. aumenta excessivamente os documentos para os professores preencherem.				

impacto burocrático da implementação específica do DL 55/2018 nos processos relativos à flexibilidade curricular.	4.1.2. exige um tempo desnecessário de planificação aos professores.				
	4.1.3. aumenta excessivamente o número de reuniões.				
	4.1.4. aumenta o trabalho colaborativo.				
	4.1.5. melhora o trabalho colaborativo.				
	4.1.6. permite que as planificações se adequem ao grupo de alunos a que se destinam.				
	4.1.7. aumenta a articulação entre disciplinas do mesmo ano letivo.				
	4.1.8. é acompanhada de uma alteração das práticas na sala de aula.				
	4.1.9. aumenta a participação dos alunos na escola.				
	4.1.10. contribui para a melhoria da aprendizagem dos alunos				

A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“A implementação do Decreto-lei nº 55/2018, no âmbito da avaliação interna das aprendizagens, na minha escola ...”**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer a perceção dos docentes sobre o impacto burocrático da implementação	4.2.1. implica o preenchimento de um maior número de documentos.				

específica do DL 55/2018 nos processos relativos à avaliação das aprendizagens.	4.2.2. aumenta o tempo despendido nas reuniões de avaliação (final de período).				
	4.2.3. torna mais simples os procedimentos conducentes à avaliação dos alunos.				
	4.2.4. leva a maior partilha da informação sobre a avaliação entre alunos, encarregados de educação e professores.				
	4.2.5. exige mais tempo em processos de avaliação.				
	4.2.6. aumenta o número de instrumentos de avaliação.				

A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“Os procedimentos, documentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 55/2018, no âmbito da avaliação interna das aprendizagens, ...**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer a perceção dos docentes sobre o impacto burocrático da implementação específica do DL 55/2018 nos processos relativos à avaliação das aprendizagens.	4.3.1. priorizam a avaliação formativa como a principal modalidade da avaliação.				
	4.3.2. ajudam o aluno a aprender mais do que antes.				
	4.3.3. não se limitam a uma avaliação de conhecimentos teóricos, porque estabelecem diferentes metodologias de avaliação				
	4.3.4. garantem o uso de metodologias promotoras de aprendizagens ativas.				

4.3.5. diversificam os instrumentos de recolha de informação.				
4.3.6. garantem instrumentos de avaliação mais adequados à diversidade das aprendizagens.				
4.3.7. aumentam o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das suas aprendizagens.				
4.3.8. garantem que o desenvolvimento de projetos definidos em DAC promove uma avaliação integral das competências dos alunos.				

A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“Os procedimentos, documentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 55/2018, no âmbito da flexibilidade curricular, ...”**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer a perceção dos docentes sobre o impacto burocrático da implementação específica do DL 55/2018 nos processos relativos à flexibilidade curricular.	4.4.1. possibilitam uma alteração na organização escolar adequada ao processo de flexibilização curricular				
	4.4.2. tornam possível um desenvolvimento curricular adequado ao contexto da escola.				
	4.4.3. tornam possível um desenvolvimento curricular adequado às necessidades dos alunos da escola.				
	4.4.4. promovem a articulação curricular.				

4.4.5. promovem o trabalho colaborativo.				
4.4.6. substituem a acumulação enciclopedista enumerativa pelo aprofundamento do conhecimento definido como essencial.				
4.4.7. otimizam a utilização de recursos humanos.				
4.4.8. otimizam a utilização de recursos materiais.				
4.4.9. garantem uma aproximação de todos os alunos às aprendizagens definidas como essenciais.				
4.4.10. permitem uma melhor preparação dos alunos para os desafios da sociedade em que vivemos.				

Gostaria de sugerir alguma alteração ou modificação à Parte 4?

Parte 5- A burocracia e a modernização tecnológica das escolas

O respondente deverá assinalar a sua a opção, segundo a escala seguinte:

Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
---------------------	----------	----------	---------------------	-------------

A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“É inquestionável que, a maior ou menor ritmo, as escolas e os professores usam cada vez mais ferramentas informáticas. A utilização crescente das ferramentas informáticas...**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Correlacionar a burocracia com a	5.1. tem diminuído a autonomia das escolas e aumentado o controlo da				

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
modernização tecnológica das escolas.	tutela sobre o seu funcionamento.				
	5.2. tem aumentado a carga burocrática das escolas.				
	5.3. tem dificultado o trabalho dos professores pelo excesso de formalidade e documentação que essas ferramentas promovem.				
	5.4. tem atenuado as disfunções burocráticas.				
	5.5. tem contribuído para a disseminação de tarefas burocráticas não eficazes.				
Identificar os principais efeitos das circunstâncias educativas impostas pela pandemia (covid-19) na aplicação dos normativos legais.	5.6. tem sido ainda mais notada no período da pandemia (Covid-19).				
	5.7. tem aumentado a carga burocrática sobre as escolas, no contexto da pandemia (Covid-19).				
Correlacionar a burocracia com a modernização tecnológica das escolas.	5.8. permite um feedback em tempo real de todos os dados recolhidos e arquivados ao longo do tempo.				
	5.9. se fosse implementada usando todas as suas potencialidades, reduziria a carga burocrática nas escolas.				
	5.10. dificulta o trabalho dos professores pelo excesso de formalidade e documentação gerado pelas ferramentas informáticas.				

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
	5.11. Os professores dispõem dos conhecimentos necessários para a utilização das ferramentas informáticas no cumprimento das tarefas burocráticas.				

Gostaria de sugerir alguma alteração ou modificação à Parte 5?

Parte 6- Os procedimentos burocráticos na vida da escola

O respondente deverá assinalar a sua a opção, segundo a escala seguinte:

Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
---------------------	----------	----------	---------------------	-------------

A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“Interação das escolas com entidades externas.”**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Analisar as representações dos professores sobre a influência e apoio de entidades externas de assessoria, formação e inspeção sobre os processos executados nas escolas.	6.1.1. O papel do/a docente destacado no centro de formação a que a escola está associada foi importante para a implementação da flexibilidade curricular.				
	6.1.2. A intervenção das empresas de assessoria (por exemplo na área da qualidade, monitorização TEIP, etc.) ajudam				

a diminuir a burocracia nas escolas.				
6.1.3. A intervenção das equipas de avaliação externa nas escolas provoca um aumento dos procedimentos burocráticos.				
6.1.4. A intervenção das equipas de avaliação externa nas escolas contribui para que estas recentrem a sua ação na sala de aula.				
6.1.5. os documentos, relatórios e procedimentos associados à frequência de ações de formação são excessivos.				
6.1.6. Os documentos e procedimentos associados à avaliação externa dos docentes, da responsabilidade dos CFAE, são excessivos.				

A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“6.2. Expectativas dos docentes relativamente aos procedimentos burocráticos”**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer as expectativas dos professores quanto a alterações de procedimentos de carácter burocrático que entendam como necessárias nas escolas, para a melhoria da sua prática educativa.	6.2.1. Todos os documentos que se preenchem na escola deveriam obedecer a um modelo.				
	6.2.2. As escolas deveriam recorrer a uma plataforma que integrasse todos os procedimentos associados à atividade docente.				
	6.2.3. Nas escolas existem documentos que não deveriam ser preenchidos pelos docentes por serem desnecessários e inúteis.				

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
	6.2.4. O grau de burocracia nas escolas deveria diminuir para aumentar a motivação e empenho dos docentes.				
	6.2.5. Todos os procedimentos adotados pelos professores deverão ser registados em documentos formais para ser possível uma boa monitorização do trabalho dos professores.				
	6.2.6. O preenchimento de documentos formais garantirá o melhor desempenho dos professores.				
	6.2.7. Gostaria que as obrigações burocráticas diminuíssem, pois retiram tempo aos professores para preparação das atividades letivas.				
	6.2.8. Gostaria que houvesse mais visitas das equipas inspetivas e de avaliação externa à escola, para garantir que esta funcione melhor.				
	6.2.9. Gostaria que a direção de cada escola tivesse mais autonomia pedagógica.				
	6.2.10. Gostaria que a direção das escolas tivesse mais autonomia/poder para proceder à contratação de docentes.				
	6.2.11. Gostaria que a direção das escolas tivesse mais autonomia/poder para agilizar os processos de substituição de docentes.				

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
	6.2.12. A escola deveria ter mais protocolos com entidades externas para aperfeiçoar e agilizar o seu funcionamento.				
	6.2.13. Nas escolas deveria haver mais funcionários administrativos que executassem as tarefas burocráticas não relacionadas com a atividade letiva direta.				
	6.2.14. A componente não letiva dos docentes deveria ser revista para implicar menos procedimentos burocráticos de elaboração de relatórios e outros documentos.				

O respondente deverá assinalar a sua a opção, segundo a escala seguinte:

Nenhum	Pouco	Algum	Muito	Sem opinião
--------	-------	-------	-------	-------------

A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“Tempo empregue nos procedimentos burocráticos executados”**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer a perceção dos docentes sobre o resultado da implementação conjunta da seguinte legislação: Educação Inclusiva; Currículo	6.3.1. De entre a totalidade dos períodos que dedica a tarefas burocráticas, quanto tempo estima gastar com procedimentos desnecessários?				
	6.3.2. De entre a totalidade dos períodos que dedica a tarefas				

para o Ensino Básico e Secundário; Educação para a Cidadania; Autonomia e Flexibilidade Curricular; PASEO; Aprendizagens Essenciais.	burocráticas, quanto tempo estima gastar com procedimentos redundantes?				
--	---	--	--	--	--

O respondente deverá assinalar a sua a opção, segundo a escala seguinte:

Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Sem opinião
-----------------	------------------	------------	------------------	-------------

A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“Classifique o impacto burocrático dos seguintes documentos legais para garantir um ensino de mais qualidade.**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer a perceção dos docentes sobre o resultado da implementação conjunta da seguinte legislação: Educação Inclusiva; Currículo para o Ensino Básico e Secundário; Educação para a Cidadania; Autonomia e Flexibilidade Curricular; PASEO; Aprendizagens Essenciais.	6.4.1. Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018);				
	6.4.2. Currículo para o Ensino Básico e Secundário (Decreto-lei n.º 55/2018);				
	6.4.3 Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Despacho n.º 6173/2016);				
	6.4.4. Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017);				
	6.4.5. Aprendizagens Essenciais (Despacho n.º 6944-A/2018 e Despacho n.º 8476-A/2018);				

O respondente deverá assinalar a sua opção, segundo a escala seguinte:

Manter	Alterar pouco	Alterar muito	Anular/substituir	Sem opinião
--------	---------------	---------------	-------------------	-------------

A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“Qual a sua opção relativamente a cada um destes documentos?”**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer as expectativas dos professores quanto a alterações de procedimentos de carácter burocrático que entendam como necessárias nas escolas, para a melhoria da sua prática educativa.	6.4.1. Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018);				
	6.4.2. Currículo para o Ensino Básico e Secundário (Decreto-lei n.º 55/2018);				
	6.4.3 Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Despacho n.º 6173/2016);				
	6.4.4. Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017);				
	6.4.5. Aprendizagens Essenciais (Despacho n.º 6944-A/2018 e Despacho n.º 8476-A/2018);				

Gostaria de sugerir alguma alteração ou modificação à Parte 6?

Validação de Questionário

A burocracia docente e as suas implicações na escola

- Questionário para Diretores -

O presente questionário enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no inED (Centro de Investigação e Inovação em Educação), da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto, e tem por finalidade o estudo da burocracia docente em Portugal.

O questionário apresenta seis secções:

Parte 1 - Caracterização socioprofissional

Parte 2 – Desafios para uma implementação de normativos legais eficiente, eficaz e efetiva

Parte 3 - Impacto burocrático do DL 54/2018 - Educação inclusiva

Parte 4 - Impacto burocrático do DL 55/2018 - Currículo e avaliação das aprendizagens

Parte 5 - A burocracia e a modernização tecnológica da escola

Parte 6 - Os procedimentos burocráticos na vida da escola

Solicita-se que analise cada um dos itens e os valorize quanto à:

- clareza da redação;
- adequação ao objetivo a que está indexado;
- coerência das alternativas de resposta;
- relevância para este estudo sobre burocracia.

No final de cada item, pede-se que, se for caso disso, apresente as suas sugestões.

No preenchimento do questionário, deverá ter em atenção os conceitos seguintes:

- **escola:** agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- **minha Escola:** refere-se à escola onde leciona atualmente;
- **processos administrativos** - desenvolvidos entre estruturas, nomeadamente entre professores e Direção, entre a Direção e a tutela, etc.
- **processos pedagógicos** - desenvolvidos entre alunos e professores.

Parte 1. Caracterização socioprofissional

O respondente deverá assinalar a sua a opção de acordo com a respetiva situação.

VALIDAÇÃO					
Objetivos	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Caracterizar os diretores pessoal e profissionalmente	1. Anos de experiência no cargo				
	2. Idade				
	3. Sexo				

Gostaria de sugerir alguma alteração ou modificação à Parte 1?

Parte 2 – Desafios para uma implementação de normativos legais eficiente, eficaz e efetiva

O respondente deverá assinalar a sua a opção, de acordo com o que acontece na sua escola e segundo a escala seguinte:

Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
---------------------	----------	----------	---------------------	-------------

A introdução às afirmações para validação neste quadro é: “Na minha escola, a implementação de normativos legais.....”

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Identificar um conjunto de desafios que se coloca à administração escolar burocrática,	2.1.1. deveria ser mais eficaz.				
	2.1.2. deveria ser mais eficiente.				
	2.1.3. deveria ser mais efetiva.				
	2.1.4. não é mais eficaz por responsabilidades que se devem atribuir igualmente à escola e à tutela.				
	2.1.5. não é mais eficiente por responsabilidades que se devem atribuir igualmente à escola e à tutela.				

para que seja eficiente, eficaz e efetiva na implementação de normativos legais.	2.1.6. não é mais efetiva por responsabilidades que se devem atribuir igualmente à escola e à tutela.				
	2.1.7. não é mais eficaz por responsabilidades que se devem atribuir maioritariamente à tutela.				
	2.1.8. não é mais eficiente por responsabilidades que se devem atribuir maioritariamente à tutela.				
	2.1.9. não é mais efetiva por responsabilidades que se devem atribuir maioritariamente à tutela.				

A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“Indique quais as TRÊS medidas mais importantes para melhorar a eficácia, a eficiência e a efetividade na implementação dos normativos legais:”**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Identificar um conjunto de desafios que se coloca à administração escolar burocrática, para que seja eficiente, eficaz e efetiva na implementação de normativos legais.	2.2.1. Melhorar a política e mecanismos de comunicação da minha escola.				
	2.2.2. Melhorar a política e mecanismos de comunicação da tutela.				
	2.2.3. Aumentar a autonomia administrativa das escolas.				
	2.2.4. Aumentar a autonomia pedagógica das escolas.				
	2.2.5. Melhorar a redação dos normativos legais.				
	2.2.6. Melhorar a articulação dos novos normativos legais com os precedentes.				

Gostaria de sugerir alguma alteração ou modificação à Parte 2?

Parte 3- Impacto burocrático do DL 54/2018- Educação inclusiva

O respondente deverá assinalar a sua a opção, de acordo com o que acontece na sua escola e segundo a escala seguinte:

Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
---------------------	----------	----------	---------------------	-------------

A introdução às afirmações para validação neste quadro é: “A implementação do DL 54/2018 na minha escola”

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer a percepção dos docentes/diretores sobre o impacto burocrático da implementação específica do DL 54/2018.	3.1.1. implica mais procedimentos e mais documentos do que o decreto-lei anterior (DL 3/2008).				
	3.1.2. obriga a mais reuniões do que o decreto-lei anterior (DL 3/2008).				
	3.1.3. poderia ser feita com menos procedimentos e com menos documentos.				
	3.1.4. poderia ser feita com menos reuniões.				
	3.1.5. tem por suporte um número adequado de professores da educação especial e técnicos especializados.				
	3.1.6. envolve procedimentos, documentos e reuniões em excesso.				
	3.1.7. garante os mesmos procedimentos em relação a todos os alunos com medidas de suporte.				
	3.1.8. implica procedimentos, documentos e reuniões que são imprescindíveis para o sucesso dos alunos com medidas de suporte.				

A introdução às afirmações para validação neste quadro é: “Os procedimentos, documentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018, garantem que ...”

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer a percepção dos docentes/diretores sobre o impacto burocrático da implementação específica do DL 54/2018.	3.2.1. os objetivos administrativos são atingidos.				
	3.2.2. os objetivos pedagógicos são atingidos.				
	3.2.3. os processos administrativos envolvem o mínimo possível de recursos humanos e materiais.				
	3.2.4. os processos pedagógicos envolvem o mínimo possível de recursos humanos e materiais.				
	3.2.5. esses processos administrativos têm impacto positivo na vida dos alunos.				
	3.2.6. esses processos pedagógicos têm impacto positivo na vida dos alunos.				

Gostaria de sugerir alguma alteração ou modificação à Parte 3?

Parte 4 – Impacto burocrático do DL 55/2018- currículo e avaliação das aprendizagens

O respondente deverá assinalar a sua opção, de acordo com o que acontece na sua escola e segundo a escala seguinte:

Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
---------------------	----------	----------	---------------------	-------------

A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“A implementação do DL 55/2018 e o trabalho burocrático associado, na minha escola ...”**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer a percepção dos docentes sobre o impacto burocrático da implementação específica do DL 55/2018 nos processos relativos à flexibilidade curricular.	4.1.1. aumenta excessivamente os documentos para os professores preencherem.				
	4.1.2. aumenta excessivamente o número de reuniões.				
	4.1.3. aumenta o trabalho colaborativo.				
	4.1.4. melhora o trabalho colaborativo.				
	4.1.5. aumenta a participação dos alunos na escola.				
	4.1.6. contribui para a melhoria da aprendizagem dos alunos				

A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“A implementação do Decreto-lei nº 55/2018, no âmbito da avaliação interna das aprendizagens, na minha escola ...”**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer a percepção dos diretores/docentes sobre o impacto burocrático da implementação específica do DL 55/2018 nos	4.2.1. implica o preenchimento de um maior número de documentos.				
	4.2.2. torna mais simples os procedimentos conducentes à avaliação dos alunos.				
	4.2.3. leva a maior partilha da informação sobre a avaliação				

processos relativos à avaliação das aprendizagens.	entre alunos, encarregados de educação e professores.				
--	---	--	--	--	--

A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“Os procedimentos, documentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 55/2018, no âmbito da avaliação interna das aprendizagens, ...**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer a percepção dos diretores/docentes sobre o impacto burocrático da implementação específica do DL 55/2018 nos processos relativos à avaliação das aprendizagens.	4.3.1. priorizam a avaliação formativa como a principal modalidade da avaliação.				
	4.3.2. ajudam o aluno a aprender mais do que antes.				
	4.3.3. garantem instrumentos de avaliação mais adequados à diversidade das aprendizagens.				

A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“Os procedimentos, documentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 55/2018, no âmbito da flexibilidade curricular, ...”**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer a percepção dos diretores/	4.4.1. possibilitam uma alteração na organização escolar adequada ao processo de flexibilização curricular.				

docentes sobre o impacto burocrático da implementação específica do DL 55/2018 nos processos relativos à flexibilidade curricular.	4.4.2. tornam possível um desenvolvimento curricular adequado ao contexto da escola.				
	4.4.3. tornam possível um desenvolvimento curricular adequado às necessidades dos alunos da escola.				
	4.4.4. otimizam a utilização de recursos humanos.				
	4.4.5. otimizam a utilização de recursos materiais.				
	4.4.6. permitem uma melhor preparação dos alunos para os desafios da sociedade em que vivemos.				

Gostaria de sugerir alguma alteração ou modificação à Parte 4?

Parte 5- A burocracia e a modernização tecnológica das escolas

O respondente deverá assinalar a sua a opção, segundo a escala seguinte:

Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
---------------------	----------	----------	---------------------	-------------

A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“É inquestionável que, a maior ou menor ritmo, as escolas e os professores usam cada vez mais ferramentas informáticas. A utilização crescente das ferramentas informáticas...**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Correlacionar a burocracia com a modernização	5.1. tem diminuído a autonomia das escolas e aumentado o controlo da tutela sobre o seu funcionamento.				

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
tecnológica das escolas.	5.2. tem aumentado a carga burocrática das escolas.				
	5.3. tem atenuado as disfunções burocráticas.				
	5.4. tem contribuído para a disseminação de tarefas burocráticas não eficazes.				
Identificar os principais efeitos das circunstâncias educativas impostas pela pandemia (covid-19) na aplicação dos normativos legais.	5.5. tem sido ainda mais notada no período da pandemia (Covid-19).				
	5.6. tem aumentado a carga burocrática sobre as escolas, no contexto da pandemia (Covid-19).				
Correlacionar a burocracia com a modernização tecnológica das escolas.	5.7. permite um feedback em tempo real de todos os dados recolhidos e arquivados ao longo do tempo.				
	5.8. se fosse implementada usando todas as suas potencialidades, reduziria a carga burocrática nas escolas.				

Gostaria de sugerir alguma alteração ou modificação à Parte 5?

Parte 6- Os procedimentos burocráticos na vida da escola

O respondente deverá assinalar a sua a opção, segundo a escala seguinte:

Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
---------------------	----------	----------	---------------------	-------------

A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“Interação das escolas com entidades externas.”**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Analisar as representações dos diretores/professores sobre a influência e apoio de entidades externas de assessoria, formação e inspeção sobre os processos executados nas escolas.	6.1.1. O papel do/a docente destacado no centro de formação a que a escola está associada foi importante para a implementação da flexibilidade curricular.				
	6.1.2. A intervenção das empresas de assessoria (por exemplo na área da qualidade, monitorização TEIP, etc.) ajudam a diminuir a burocracia nas escolas.				
	6.1.3. A intervenção das equipas de avaliação externa nas escolas provoca um aumento dos procedimentos burocráticos.				
	6.1.4. A intervenção das equipas de avaliação externa nas escolas contribui para que estas recentrem a sua ação na sala de aula.				
	6.1.5. os documentos, relatórios e procedimentos associados à frequência de ações de formação são excessivos.				
	6.1.6. Os documentos e procedimentos associados à avaliação externa dos docentes, da responsabilidade dos CFAE, são excessivos.				

A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“6.2. Expectativas dos docentes relativamente aos procedimentos burocráticos”**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer as expectativas dos diretores/professores quanto a alterações de procedimentos de carácter burocrático que entendam como necessárias nas escolas, para a melhoria da sua prática educativa.	6.2.1. Todos os documentos que se preenchem na escola deveriam obedecer a um modelo.				
	6.2.2. As escolas deveriam recorrer a uma plataforma que integrasse todos os procedimentos associados à atividade docente.				
	6.2.3. O grau de burocracia nas escolas deveria diminuir para aumentar a motivação e empenho dos docentes.				
	6.2.4. Todos os procedimentos adotados pelos professores deverão ser registados em documentos formais para ser possível uma boa monitorização do trabalho dos professores.				
	6.2.5. O preenchimento de documentos formais garantirá o melhor desempenho dos professores.				
	6.2.6. Gostaria que as obrigações burocráticas diminuíssem, pois retiram tempo aos professores para preparação das atividades letivas.				
	6.2.7. Gostaria que houvesse mais visitas das equipas inspetivas e de avaliação externa à escola, para garantir que esta funcione melhor.				
	6.2.8. Gostaria que a direção de cada escola tivesse mais autonomia pedagógica.				

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
	6.2.9. Gostaria que a direção das escolas tivesse mais autonomia/poder para proceder à contratação de docentes.				
	6.2.10. Gostaria que a direção das escolas tivesse mais autonomia/poder para agilizar os processos de substituição de docentes.				
	6.2.11. A escola deveria ter mais protocolos com entidades externas para aperfeiçoar e agilizar o seu funcionamento.				

O respondente deverá assinalar a sua a opção, segundo a escala seguinte:

Nenhum	Pouco	Algum	Muito	Sem opinião
--------	-------	-------	-------	-------------

A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“Tempo empregue nos procedimentos burocráticos executados...”**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer a perceção dos docentes sobre o resultado da implementação conjunta da seguinte legislação: Educação	6.3.1. De entre a totalidade dos períodos que dedica a tarefas burocráticas, quanto tempo estima gastar com procedimentos desnecessários?				
	6.3.2. De entre a totalidade dos períodos que dedica a tarefas burocráticas, quanto tempo				

Inclusiva; Currículo para o Ensino Básico e Secundário; Educação para a Cidadania; Autonomia e Flexibilidade Curricular; PASEO; Aprendizagens Essenciais.	estima gastar com procedimentos redundantes?				
--	---	--	--	--	--

O respondente deverá assinalar a sua a opção, segundo a escala seguinte:

Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Sem opinião
-----------------	------------------	------------	------------------	-------------

A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“Classifique o impacto da importância de cada um dos seguintes documentos legais para garantir um ensino de mais qualidade.”**

VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer a percepção dos docentes sobre o resultado da implementação conjunta da seguinte legislação: Educação Inclusiva; Currículo para o Ensino Básico e Secundário; Educação para a Cidadania; Autonomia e Flexibilidade	6.4.1. Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018);				
	6.4.2. Currículo para o Ensino Básico e Secundário (Decreto-lei n.º 55/2018);				
	6.4.3 Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Despacho n.º 6173/2016);				
	6.4.4. Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017);				
	6.4.5. Aprendizagens Essenciais (Despacho n.º 6944-A/2018 e Despacho n.º 8476-A/2018);				

Curricular; PASEO; Aprendizagens Essenciais.					
---	--	--	--	--	--

O respondente deverá assinalar a sua a opção, segundo a escala seguinte:

Manter	Alterar pouco	Alterar muito	Anular/substituir	Sem opinião
--------	---------------	---------------	-------------------	-------------

A introdução às afirmações para validação neste quadro é: **“Qual a sua opção relativamente a cada um destes documentos?”**

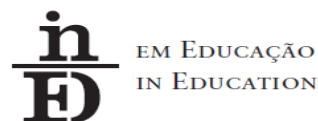
VALIDAÇÃO					
Objetivo	Item	A redação do item não é clara / inteligível	O item não é adequado ao objetivo	As alternativas de resposta não são coerentes	O item não é relevante para este estudo
		Assinale com X o que deve ser revisto			
Conhecer as expectativas dos diretores/professores quanto a alterações de procedimentos de carácter burocrático que entendam como necessárias nas escolas, para a melhoria da sua prática educativa.	6.4.1. Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018);				
	6.4.2. Currículo para o Ensino Básico e Secundário (Decreto-lei n.º 55/2018);				
	6.4.3. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Despacho n.º 6173/2016);				
	6.4.4. Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017);				
	6.4.5. Aprendizagens Essenciais (Despacho n.º 6944-A/2018 e Despacho n.º 8476-A/2018);				

Gostaria de sugerir alguma alteração ou modificação à Parte 6?

4 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES



CENTRO DE INVESTIGAÇÃO & INOVAÇÃO
CENTRE FOR RESEARCH & INNOVATION



CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

de acordo com a Declaração de Helsínquia² e a Convenção de Oviedo³

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações (burocraciadocente.ese.ipp@gmail.com). Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira responder ao que é solicitado.

Título do estudo: A burocracia docente e as suas implicações na eficácia, eficiência e efetividade dos processos nos estabelecimentos públicos de ensino básico e secundário.

Enquadramento: O presente questionário enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no inED (Centro de Investigação e Inovação em Educação), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (Ref^a inED/2020/4).

Explicação do estudo: O IQ tem por finalidade o estudo da burocracia nas escolas públicas portuguesas e suas implicações na classe docente. Atendendo à importância do tema, com implicações a vários níveis sobre a vida das escolas e dos professores, agradecemos desde já a disponibilidade para colaborar neste estudo através do preenchimento deste questionário. Por economia de palavras, a designação “escola” indica tanto agrupamento de escolas como escola não agrupada. Apenas a sua opinião interessa e não há respostas certas ou erradas. Em cada um dos itens escolha a opção que melhor descreve a sua opinião.

Confidencialidade e anonimato: Será garantido o anonimato, a confidencialidade e uso exclusivo de dados para o presente estudo. Para mais esclarecimentos, não hesite em contactar o investigador responsável.

Gratos pela sua colaboração!

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me são fornecidas. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelos investigadores.

²http://portal.arsnorte.minsaude.pt/page/portal/ARSNORTE/comiss%C3%A3o%20de%20C3%89tica/Ficheiros/Declaracao_Hensinquia_2008.pdf

³ <http://dre.pt/pdf/pdf1sdip/2001/01/002A00/00140036.pdf>

1- Caracterização socioprofissional

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

1.1. Tempo de serviço

- Menos de 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Entre 11 e 15 anos
- Entre 16 e 20 anos
- Mais de 20 anos

1.2. Grupo disciplinar

- (Escolher de lista pendente)

1.3. Ciclo(s) de escolaridade em que leciona atualmente

- 1º CEB
- 2º CEB
- 3º CEB
- E. Secundário Regular
- E. Secundário Profissional
- Outro

1.4. Idade

- Menos de 30 anos
- Entre 30 e 39 anos
- Entre 40 e 49 anos
- Entre 50 e 59 anos
- Mais de 60 anos

1.5. Género

- Masculino
- Feminino
- Outro

1.6. Há quantos anos, incluindo este, leciona na sua escola atual?

1.7. Categoria profissional

- Contratado/a
- QE/QA na escola de provimento
- QE/QA destacado/a
- QZP
- Outra

1.8. Assinale as opções que se adequam ao seu caso

- Tem atividade letiva
- Diretor/a de Turma
- Membro de órgão de gestão
- Subcoordenador/a de Grupo Disciplinar
- Coordenador/a de ciclo/ Coordenador de DT
- Coordenador/a de projeto
- Coordenador de estabelecimento
- Outro

1.9. Concelho onde a sua escola está situada

- (Escolher de lista pendente)

Parte 2- Paradigma legislativo recente

A COLUNA "Sem opinião" É SEMPRE A ÚLTIMA

2. Nos últimos 3 anos letivos têm sido implementados muitos documentos e procedimentos derivados, entre outra, da seguinte legislação:

Educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018);

Currículo para o ensino básico e secundário (Decreto-lei n.º 55/2018);

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Despacho n.º 6173/2016);

Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017);

Aprendizagens Essenciais (Despacho n.º 6944-A/2018 e Despacho n.º 8476-A/2018)

A legislação gera a criação de procedimentos burocráticos que passam pela necessidade de preenchimento de documentos, reuniões, atos administrativos e atos pedagógicos.

2.1. De acordo com a sua perceção, na implementação desta legislação...

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
2.1.1 observa-se uma mudança positiva no funcionamento da escola.					
2.1.2. simplificam-se procedimentos anteriores.					
2.1.3. ocupa-se mais tempo em tarefas burocráticas.					
2.1.4. recentram-se as práticas docentes no trabalho com os alunos.					
2.1.5. alteram-se as práticas letivas em sala de aula.					
2.1.6. melhora-se a articulação entre as estruturas da escola.					
2.1.7. melhora-se a comunicação entre as estruturas da escola.					
2.1.8. os objetivos foram bem explicados pela tutela.					
2.1.9. a operacionalização foi bem explicada pela tutela.					
2.1.10. as ações de formação foram suficientes.					
2.1.11. as ações de formação foram adequadas.					
2.1.12. verifica-se que todos os documentos que os professores preenchem na escola são úteis e para o desempenho das suas funções.					
2.1.13. as escolas protelaram a implementação de alguns aspetos dos normativos legais na sequência da pandemia (Covid-19)					

2.2. Na sua perceção...

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
2.2.1. nas escolas há redundância no registo de informação.					
2.2.2. a burocracia diminui a motivação profissional docente.					
2.2.3. a tutela disponibiliza informação adequada aos professores sobre os normativos que publica.					
2.2.4. a comunicação sobre os procedimentos burocráticos entre as estruturas intermédias das escolas e os professores é adequada.					
2.2.5. as escolas comunicam adequadamente aos EE as implicações dos normativos na vida dos seus educandos.					
2.2.6. nas escolas são analisados e apresentados os dados recolhidos nas monitorizações efetuadas.					
2.2.7. os resultados das monitorizações contribuem para a melhoria da escola.					
2.2.8. os procedimentos burocráticos garantem melhor qualidade de desempenho dos professores.					
2.2.9. os procedimentos burocráticos têm impacto positivo na relação dos professores com os alunos.					
2.2.10. a burocracia diminui a satisfação com a profissão.					

Se pretender fazer algum comentário/observação, faça-o aqui.

Parte 3- Impacto burocrático do DL 54/2018- Educação inclusiva

Notas:

DL 54/2018 – Educação Inclusiva;

DL 3/2008 – Educação Especial- documento anteriormente em vigor.

- processos administrativos - desenvolvidos entre estruturas, nomeadamente entre professores e direção, entre a direção e a tutela, etc.
- processos pedagógicos - desenvolvidos entre alunos e professores.

A COLUNA "Sem opinião" É SEMPRE A ÚLTIMA

3. Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018...

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
3.1. são em maior número do que foi na implementação do decreto-lei anterior (DL 3/2008).					
3.2. são excessivos.					
3.3. garantem o sucesso dos alunos com medidas de suporte.					
3.4. garantem que os objetivos pedagógicos são atingidos.					
3.5. garantem que os objetivos administrativos são atingidos.					
3.6. garantem que os processos pedagógicos envolvem os recursos humanos e materiais adequados.					
3.7. garantem que os processos administrativos envolvem os recursos humanos e materiais adequados.					
3.8. garantem que os processos pedagógicos têm impacto positivo na vida dos alunos.					
3.9. garantem que os processos pedagógicos têm impacto positivo na vida de outros membros da comunidade.					
3.10. garantem que os processos administrativos têm impacto positivo na vida dos alunos.					
3.11. garantem que os processos administrativos têm impacto positivo na vida de outros membros da comunidade.					

Se pretender fazer algum comentário/observação, faça-o aqui.

Parte 4 – Impacto burocrático do DL 55/2018- Currículo e avaliação das aprendizagens dos alunos

A COLUNA "Sem opinião" É SEMPRE A ÚLTIMA

4.1. Os procedimentos e reuniões que se adotam, na minha escola, para a implementação do DL 55/2018 no âmbito da flexibilidade curricular...

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
4.1.1. implicam um conhecimento reflexivo sobre o currículo.					
4.1.2. implicam o preenchimento de documentos desnecessários.					
4.1.3. implicam tempo desnecessário de planificação.					
4.1.4. aumentam excessivamente o número de reuniões para articulação curricular.					
4.1.5. sobrecarregam os recursos humanos.					
4.1.6. exigem recursos ou espaços físicos que não existem.					
4.1.7. possibilitam uma melhoria do trabalho colaborativo entre docentes.					
4.1.8. permitem uma adequação das planificações às necessidades educativas dos alunos.					
4.1.9. são acompanhados de uma alteração das práticas na sala de aula.					
4.1.10. melhoram o envolvimento dos alunos nas aprendizagens.					
4.1.11. contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos.					
4.1.12. melhoram a diferenciação pedagógica.					
4.1.13. possibilitam a adequação da organização escolar ao processo de flexibilização curricular.					
4.1.14. possibilitam um desenvolvimento curricular adequado às necessidades dos alunos da escola.					
4.1.15. melhoram a articulação curricular.					
4.1.16. substituem a memorização do saber pelo aprofundamento dos conhecimentos.					
4.1.17. garantem uma aproximação de todos os alunos às aprendizagens definidas como essenciais.					
4.1.18. permitem uma melhor preparação dos alunos para os desafios da sociedade em que vivemos.					

4.2. Os procedimentos e reuniões que se adotam, na minha escola, para a implementação do DL 55/2018 no âmbito da avaliação interna das aprendizagens...

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
4.2.1. implicam o preenchimento de documentos desnecessários.					
4.2.2. aumentam excessivamente o número de reuniões no âmbito da avaliação dos alunos.					
4.2..3. implicam mais tempo no processo de avaliação dos alunos.					
4.2.4. implicam mais procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação para a avaliação.					
4.2.5 implicam procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação mais adequados à diversidade das aprendizagens.					
4.2.6. implicam novos critérios de avaliação.					
4.2.7. garantem mais o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das suas aprendizagens.					
4.2.8. promovem mais a participação informada dos alunos.					
4.2.9. garantem que a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação.					
4.2.10. garantem que a avaliação formativa melhora a aprendizagem dos alunos.					
4.2.11. tornam mais simples os procedimentos de avaliação dos alunos.					

Se pretender fazer algum comentário/observação, faça-o aqui.

Parte 5- A burocracia e a modernização tecnológica das escolas

É inquestionável que, a maior ou menor ritmo, as escolas e os professores usam cada vez mais ferramentas informáticas.

A COLUNA "Sem opinião" É SEMPRE A ÚLTIMA

A utilização crescente das ferramentas informáticas...

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
5.1. tem diminuído a autonomia das escolas e aumentado o controlo da tutela sobre o seu funcionamento.					
5.2. tem atenuado as disfunções burocráticas.					
5.3. tem contribuído para a disseminação de tarefas burocráticas ineficazes.					
5.4. implementada com todas as suas potencialidades, reduziria a carga burocrática nas escolas.					

Se pretender fazer algum comentário/observação, faça-o aqui.

Parte 6- Os procedimentos burocráticos na vida das escolas

A COLUNA "Sem opinião" É SEMPRE A ÚLTIMA.

6.1. Interação das escolas com entidades externas

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
6.1.1. O papel do/a docente destacado no centro de formação a que a escola está associada contribui para a implementação da flexibilidade curricular.					
6.1.2. A intervenção das entidades de assessoria (por exemplo na área da qualidade, monitorização TEIP, avaliação interna, etc.) ajudam a diminuir a burocracia nas escolas.					
6.1.3. A intervenção das equipas de avaliação externa nas escolas provoca um aumento das disfunções burocráticas.					

6.1.4. A intervenção das equipas de avaliação externa nas escolas contribui para que estas recentrem a sua ação na sala de aula.					
6.1.5. Os procedimentos associados à avaliação externa dos docentes, da responsabilidade dos CFAE, são excessivos.					
6.1.6. Os procedimentos associados à frequência de ações de formação são excessivos.					

6.2. Expectativas dos docentes relativamente aos procedimentos burocráticos.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
6.2.1. Gostaria que os documentos que se preenchem na escola obedecessem a modelos uniformes.					
6.2.2. Gostaria que as escolas recorressem a uma plataforma que integrasse todos os procedimentos associados à atividade docente.					
6.2.3. Gostaria que os procedimentos adotados pelos professores fossem registados em documentos formais para ser possível uma boa monitorização do seu trabalho.					
6.2.4. Gostaria que as obrigações burocráticas diminuíssem, pois retiram tempo aos professores para preparação das atividades letivas.					
6.2.5. Gostaria que houvesse mais visitas das equipas inspetivas e de avaliação externa às escolas, para garantir que estas funcionassem melhor.					
6.2.6. Gostaria que as direções de cada escola tivessem mais autonomia pedagógica.					
6.2.7. Gostaria que as direções de cada escola tivessem mais autonomia/poder para agilizar os processos de substituição de docentes.					
6.2.8. Gostaria que as direções de cada escola tivessem mais autonomia/poder para selecionar os seus docentes.					
6.2.9. Gostaria que as escolas tivessem mais protocolos com entidades externas para aperfeiçoar e agilizar o seu funcionamento.					
6.2.10. Gostaria que nas escolas houvesse mais funcionários administrativos que executassem as tarefas burocráticas não relacionadas com a atividade letiva.					
6.2.11. Gostaria que a componente não letiva dos docentes implicasse menos procedimentos burocráticos.					

6.3. Tempo empregue nos procedimentos burocráticos executados

	Nenhum	Pouco	Algun	Muito	Sem opinião
6.3.1. De entre a totalidade dos períodos que dedica a tarefas burocráticas, quanto tempo estima gastar com procedimentos desnecessários?					
6.3.2. De entre a totalidade dos períodos que dedica a tarefas burocráticas, quanto tempo estima gastar com procedimentos redundantes?					

6.4. Classifique o impacto da importância de cada um dos seguintes documentos legais para garantir um ensino de mais qualidade.

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Sem opinião
6.4.1. Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018);					
6.4.2. Currículo para o Ensino Básico e Secundário (Decreto-lei n.º 55/2018);					
6.4.3 Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Despacho n.º 6173/2016);					
6.4.4. Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017);					
6.4.5. Aprendizagens Essenciais (Despacho n.º 6944-A/2018 e Despacho n.º 8476-A/2018).					

6.5. Qual a sua opção relativamente a cada um destes documentos?

	Manter	Alterar pouco	Alterar muito	Anular/Substituir	Sem opinião
6.5.1. Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018);					
6.5.2. Currículo para o Ensino Básico e Secundário (Decreto-lei n.º 55/2018);					
6.5.3 Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Despacho n.º 6173/2016);					
6.5.4. Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017);					
6.5.5. Aprendizagens Essenciais (Despacho n.º 6944-A/2018 e Despacho n.º 8476-A/2018).					

Se pretender fazer algum comentário/observação, faça-o aqui.

7. Comente a seguinte afirmação: "As últimas alterações legislativas não exigem a proliferação de documentos e grelhas. As escolas é que complicam, criando exageros burocráticos, que as desviam do foco da sua ação."

8. Se ao preencher o questionário não lhe foi permitido salientar algo que considere importante sobre a temática em estudo, poderá fazê-lo neste espaço.

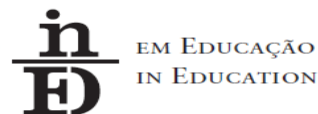
9. Facultativa. Se quiser receber feedback futuro deste estudo por favor indique o seu e-mail (o endereço não será ligado às respostas e garantimos confidencialidade sobre o mesmo).

Gratos pela sua colaboração. Para terminar não se esqueça de clicar em "Submeter" no botão abaixo.

5 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO PARA DIRETORES



CENTRO DE INVESTIGAÇÃO & INOVAÇÃO
CENTRE FOR RESEARCH & INNOVATION



CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

de acordo com a Declaração de Helsínquia⁴ e a Convenção de Oviedo⁵

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações (burocraciadocente.ese.ipp@gmail.com). Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira responder ao que é solicitado.

Titulo do estudo: A burocracia docente e as suas implicações na eficácia, eficiência e efetividade dos processos nos estabelecimentos públicos de ensino básico e secundário.

Enquadramento: O presente questionário enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido no inED (Centro de Investigação e Inovação em Educação), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (Ref^a inED/2020/4).

Explicação do estudo: O IQ tem por finalidade o estudo da burocracia nas escolas públicas portuguesas e suas implicações na classe docente. Atendendo à importância do tema, com implicações a vários níveis sobre a vida das escolas e dos professores, agradecemos desde já a disponibilidade para colaborar neste estudo através do preenchimento deste questionário. Por economia de palavras, a designação “escola” indica tanto agrupamento de escolas como escola não agrupada. Apenas a sua opinião interessa e não há respostas certas ou erradas. Em cada um dos itens escolha a opção que melhor descreve a sua opinião.

Confidencialidade e anonimato: Será garantido o anonimato, a confidencialidade e uso exclusivo de dados para o presente estudo. Para mais esclarecimentos, não hesite em contactar o investigador responsável.

Gratos pela sua colaboração!

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me são fornecidas. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelos investigadores.

⁴http://portal.arsnorte.minsaude.pt/page/portal/ARSNORTE/comiss%C3%A3o%20de%20C3%89tica/Ficheiros/Declaracao_Hensinquia_2008.pdf

⁵ <http://dre.pt/pdf/pdf1sdip/2001/01/002A00/00140036.pdf>

1- Caracterização socioprofissional

QUESTIONÁRIO PARA DIRETORES

1.1. Anos de experiência no cargo de Diretor

- Até 4 anos
- Entre 5 e 8 anos
- Entre 9 e 12 anos
- Entre 13 e 16 anos
- Mais de 16 anos

1.2. Anos de experiência em órgão de gestão

1.3. Idade

- Menos de 30 anos
- Entre 30 e 39 anos
- Entre 40 e 49 anos
- Entre 50 e 59 anos
- Mais de 60 anos

1.4. Género

- Masculino
- Feminino
- Outro

1.5. Distrito onde a sua escola está situada

- (Escolher de lista pendente)

Parte 2- Desafios para uma implementação eficaz, eficiente e efetiva de normativos legais

Nota:

Eficácia: capacidade para atingir objetivos

Eficiência: capacidade de otimizar recursos humanos e materiais

Efetividade: capacidade de causar impacto positivo na organização e nas pessoas

A COLUNA "Sem opinião" É SEMPRE A ÚLTIMA

2.1. Na minha escola, a implementação de normativos legais...

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
2.1.1. deveria ser mais eficaz.					
2.1.2. deveria ser mais eficiente.					
2.1.3. deveria ser mais efetiva.					
2.1.4. não é mais eficaz por responsabilidades que se devem atribuir maioritariamente à tutela.					
2.1.5. não é mais eficiente por responsabilidades que se devem atribuir maioritariamente à tutela.					
2.1.6. não é mais efetiva por responsabilidades que se devem atribuir maioritariamente à tutela.					

2.2. Considerando as 6 medidas apresentadas, escolha em cada linha as TRÊS medidas que, de acordo com a sua perceção, mais contribuiriam para melhorar respetivamente a "Eficácia", a "Eficiência" e a "Efetividade" na implementação dos normativos legais na sua escola (pode escolher a mesma medida em mais do que uma linha; clique para marcar ou desmarcar cada caixa).

	Melhorar os mecanismos de comunicação da minha escola.	Melhorar os mecanismos de comunicação da tutela.	Aumentar a autonomia administrativa das escolas.	Aumentar a autonomia pedagógica das escolas.	Melhorar a redação dos normativos legais.	Melhorar a articulação dos novos normativos legais com os precedentes.
2.2.1- Eficácia						
2.2.2-Eficiência						
2.2.3- Efetividade						

Se entender referir outras medidas não indicadas como sendo importantes para melhorar a eficácia, a eficiência e/ ou a efetividade das escolas portuguesas na implementação de normativos legais, utilize o espaço seguinte:

Parte 3- Impacto burocrático do DL 54/2018- Educação inclusiva

Notas:

DL 54/2018 – Educação Inclusiva;

DL 3/2008 – Educação Especial- documento anteriormente em vigor.

- processos administrativos - desenvolvidos entre estruturas, nomeadamente entre professores e direção, entre a direção e a tutela, etc.
- processos pedagógicos - desenvolvidos entre alunos e professores.

A COLUNA "Sem opinião" É SEMPRE A ÚLTIMA

3. Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018...

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
3.1. são em maior número do que foi na implementação do decreto-lei anterior (DL 3/2008).					
3.2. são excessivos.					
3.3. garantem o sucesso dos alunos com medidas de suporte.					
3.4. garantem que os objetivos pedagógicos são atingidos.					
3.5. garantem que os objetivos administrativos são atingidos.					
3.6. garantem que os processos pedagógicos envolvem os recursos humanos e materiais adequados.					
3.7. garantem que os processos administrativos envolvem os recursos humanos e materiais adequados.					
3.8. garantem que os processos pedagógicos têm impacto positivo na vida dos alunos.					
3.9. garantem que os processos pedagógicos têm impacto positivo na vida de outros membros da comunidade.					
3.10. garantem que os processos administrativos têm impacto positivo na vida dos alunos.					
3.11. garantem que os processos administrativos têm impacto positivo na vida de outros membros da comunidade.					

Se pretender fazer algum comentário/observação, faça-o aqui.

Parte 4 – Impacto burocrático do DL 55/2018 - Currículo e avaliação das aprendizagens dos alunos

A COLUNA "Sem opinião" É SEMPRE A ÚLTIMA

4.1. Os procedimentos e reuniões que se adotam, na minha escola, para a implementação do DL 55/2018 no âmbito da flexibilidade curricular...

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
4.1.1. implicam um conhecimento reflexivo sobre o currículo.					
4.1.2. implicam o preenchimento de documentos desnecessários.					
4.1.3. aumentam excessivamente o número de reuniões para articulação curricular.					
4.1.4. exigem recursos ou espaços físicos que não existem.					
4.1.5. possibilitam uma melhoria do trabalho colaborativo entre docentes.					
4.1.6. possibilitam a adequação da organização escolar ao processo de flexibilização curricular.					
4.1.7. possibilitam um desenvolvimento curricular adequado às necessidades dos alunos da escola.					
4.1.8. melhoram a articulação curricular.					
4.1.9. permitem uma melhor preparação dos alunos para os desafios da sociedade em que vivemos.					

4.2. Os procedimentos e reuniões que se adotam, na minha escola, para a implementação do DL 55/2018 no âmbito da avaliação interna das aprendizagens...

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
4.2.1. implicam o preenchimento de documentos desnecessários.					
4.2.2. aumentam excessivamente o número de reuniões no âmbito da avaliação dos alunos.					
4.2.3. implicam mais tempo no processo de avaliação dos alunos.					
4.2.4 implicam procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação mais adequados à diversidade das aprendizagens.					
4.2.5. garantem mais o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das suas aprendizagens.					
4.2.6. promovem mais a participação informada dos alunos.					
4.2.7. garantem que a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação.					
4.2.8. garantem que a avaliação formativa melhora a aprendizagem dos alunos.					

Se pretender fazer algum comentário/observação, faça-o aqui.

Parte 5- A burocracia e a modernização tecnológica das escolas

É inquestionável que, a maior ou menor ritmo, as escolas e os professores usam cada vez mais ferramentas informáticas.

A COLUNA "Sem opinião" É SEMPRE A ÚLTIMA

A utilização crescente das ferramentas informáticas...

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
5.1. tem diminuído a autonomia das escolas e aumentado o controlo da tutela sobre o seu funcionamento.					
5.2. tem atenuado as disfunções burocráticas.					
5.3. tem contribuído para a disseminação de tarefas burocráticas ineficazes.					
5.4. implementada com todas as suas potencialidades, reduziria a carga burocrática nas escolas.					

Se pretender fazer algum comentário/observação, faça-o aqui.

Parte 6- Os procedimentos burocráticos na vida das escolas

A COLUNA "Sem opinião" É SEMPRE A ÚLTIMA.

6.1. Interação das escolas com entidades externas

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
6.1.1. O papel do/a docente destacado no centro de formação a que a escola está associada contribui para a implementação da flexibilidade curricular.					
6.1.2. A intervenção das entidades de assessoria (por exemplo na área da qualidade, monitorização TEIP, avaliação interna, etc.) ajudam a diminuir a burocracia nas escolas.					
6.1.3. A intervenção das equipas de avaliação externa nas escolas provoca um aumento das disfunções burocráticas.					
6.1.4. A intervenção das equipas de avaliação externa nas escolas contribui para que estas recentrem a sua ação na sala de aula.					
6.1.5. Os procedimentos associados à avaliação externa dos docentes, da responsabilidade dos CFAE, são excessivos.					

6.2. Tempo empregue nos procedimentos burocráticos executados.

	Nenhum	Pouco	Algum	Muito	Sem opinião
6.2.1. De entre a totalidade dos períodos que dedica a tarefas burocráticas, quanto tempo estima gastar com procedimentos desnecessários?					
6.2.2. De entre a totalidade dos períodos que dedica a tarefas burocráticas, quanto tempo estima gastar com procedimentos redundantes?					

6.3. Classifique o impacto da importância de cada um dos seguintes documentos legais para garantir um ensino de mais qualidade.

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Sem opinião
6.3.1. Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018);					
6.3.2. Currículo para o Ensino Básico e Secundário (Decreto-lei n.º 55/2018);					
6.4.3 Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Despacho n.º 6173/2016);					
6.3.4. Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017);					
6.3.5. Aprendizagens Essenciais (Despacho n.º 6944-A/2018 e Despacho n.º 8476-A/2018).					

6.4. Qual a sua opção relativamente a cada um destes documentos?

	Manter	Alterar pouco	Alterar muito	Anular/Substituir	Sem opinião
6.4.1. Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018);					
6.4.2. Currículo para o Ensino Básico e Secundário (Decreto-lei n.º 55/2018);					
6.4.3 Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Despacho n.º 6173/2016);					
6.4.4. Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017);					
6.4.5. Aprendizagens Essenciais (Despacho n.º 6944-A/2018 e Despacho n.º 8476-A/2018).					

6.5. Expetativas

6.5.1. FACULTATIVA. De que forma seria possível diminuir a burocracia docente na sua escola?

6.5.2. FACULTATIVA. Considera que o processo de delegação de competências na área da educação nos municípios, representa um aumento da carga burocrática para as escolas?

6.5.3. FACULTATIVA. Considera que algumas das plataformas eletrônicas, onde tem de inserir dados deverão ser reformuladas? Como?

Se pretender fazer algum comentário/observação, faça-o aqui.

7. Comente a seguinte afirmação: "As últimas alterações legislativas não exigem a proliferação de documentos e grelhas. As escolas é que complicam, criando exageros burocráticos, que as desviam do foco da sua ação."

8. Se ao preencher o questionário não lhe foi permitido salientar algo que considere importante sobre a temática em estudo poderá fazê-lo neste espaço.

9. Facultativa. Se quiser receber feedback futuro deste estudo pf indique o seu e-mail (o endereço não será ligado às respostas e garantimos confidencialidade sobre o mesmo).

Gratos pela sua colaboração. Para terminar não se esqueça de clicar em "Submeter" no botão abaixo.

6 – DADOS DO IQ DOS PROFESSORES RELATIVOS AO DL 54/2018 Binomial Test^a

	Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Asymp. Sig. (2-tailed)
3.1 Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018... [são em maior número do que foi na implementação do decreto-lei anterior (DL 3/2008).]	Group 1	2122	,68	,50	,000 ^a
	Group 2	986	,32		
	Total	3108	1,00		
3.2 Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018... [são excessivos.]	Group 1	2128	,63	,50	,000 ^a
	Group 2	1258	,37		
	Total	3386	1,00		
3.3 Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018... [garantem o sucesso dos alunos com medidas de suporte.]	Group 1	2026	,57	,50	,000 ^a
	Group 2	1554	,43		
	Total	3580	1,00		
3.4 Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018... [garantem que os objetivos pedagógicos são atingidos.]	Group 1	2299	,64	,50	,000 ^a
	Group 2	1288	,36		
	Total	3587	1,00		
3.5 Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018... [garantem que os objetivos administrativos são atingidos.]	Group 1	1135	,35	,50	,000 ^a
	Group 2	2138	,65		
	Total	3273	1,00		
3.6 Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018... [garantem que os processos pedagógicos envolvem os recursos humanos e materiais adequados.]	Group 1	2287	,64	,50	,000 ^a
	Group 2	1265	,36		
	Total	3552	1,00		
3.7 Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018... [garantem que os processos administrativos envolvem os recursos humanos e materiais adequados.]	Group 1	1976	,60	,50	,000 ^a
	Group 2	1294	,40		
	Total	3270	1,00		
3.8 Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018... [garantem que os processos pedagógicos têm impacto positivo na vida dos alunos.]	Group 1	1957	,55	,50	,000 ^a
	Group 2	1572	,45		
	Total	3529	1,00		

3.9Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018... [garantem que os processos pedagógicos têm impacto positivo na vida de outros membros da comunidade.]	Group 1	Discordo em parte ou totalmente	2126	,69	,50	,000*
	Group 2	Concordo em parte ou totalmente	972	,31		
	Total		3098	1,00		
3.10Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018... [garantem que os processos administrativos têm impacto positivo na vida dos alunos.]	Group 1	Discordo em parte ou totalmente	2131	,67	,50	,000*
	Group 2	Concordo em parte ou totalmente	1041	,33		
	Total		3172	1,00		
3.11Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018... [garantem que os processos administrativos têm impacto positivo na vida de outros membros da comunidade.]	Group 1	Discordo em parte ou totalmente	2144	,73	,50	,000*
	Group 2	Concordo em parte ou totalmente	795	,27		
	Total		2939	1,00		

Classifique o impacto da importância de cada um dos seguintes documentos legais para garantir um ensino de mais qualidade. [Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018);]ª

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	186	4,8	5,0	5,0
	Pouco importante	699	17,9	18,8	23,8
	Importante	1735	44,3	46,7	70,5
	Muito importante	1094	28,0	29,5	100,0
	Total	3714	94,9	100,0	
Omisso	Sem opinião	156	4,0		
	Sistema	43	1,1		
	Total	199	5,1		
Total		3913	100,0		

a. Respondente = Professores

Qual a sua opção relativamente a cada um destes documentos? [Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018);]ª

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Manter	887	22,7	26,0	26,0
	Alterar pouco	1072	27,4	31,4	57,4
	Alterar muito	867	22,2	25,4	82,8
	Anular / Substituir	587	15,0	17,2	100,0
	Total	3413	87,2	100,0	
Omisso	Sem opinião	440	11,2		
	Sistema	60	1,5		
	Total	500	12,8		
Total		3913	100,0		

a. Respondente = Professores

7 – DADOS DO IQ DOS DIRETORES RELATIVOS AO DL 54/2018 Binomial Test^b

	Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Asymp. Sig. (2-tailed)
3.1 Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018... [são em maior número do que foi na implementação do decreto-lei anterior (DL 3/2008).]	Group 1	59	,76	,50	,000 ^a
	Group 2	19	,24		
	Total	78	1,00		
3.2 Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018... [são excessivos.]	Group 1	42	,53	,50	,738 ^a
	Group 2	38	,48		
	Total	80	1,00		
3.3 Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018... [garantem o sucesso dos alunos com medidas de suporte.]	Group 1	60	,76	,50	,000 ^a
	Group 2	19	,24		
	Total	79	1,00		
3.4 Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018... [garantem que os objetivos pedagógicos são atingidos.]	Group 1	54	,69	,50	,001 ^a
	Group 2	24	,31		
	Total	78	1,00		
3.5 Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018... [garantem que os objetivos administrativos são atingidos.]	Group 1	56	,74	,50	,000 ^a
	Group 2	20	,26		
	Total	76	1,00		
3.6 Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018... [garantem que os processos pedagógicos envolvem os recursos humanos e materiais adequados.]	Group 1	52	,68	,50	,003 ^a
	Group 2	25	,32		
	Total	77	1,00		
3.7 Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018... [garantem que os processos administrativos envolvem os recursos humanos e materiais adequados.]	Group 1	49	,63	,50	,031 ^a
	Group 2	29	,37		
	Total	78	1,00		
3.8 Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018... [garantem que os processos pedagógicos têm impacto positivo na vida dos alunos.]	Group 1	59	,76	,50	,000 ^a
	Group 2	19	,24		
	Total	78	1,00		

3.9Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018... [garantem que os processos pedagógicos têm impacto positivo na vida de outros membros da comunidade.]	Group 1	Concordo em parte ou totalmente	49	,65	,50	,011 ^a
	Group 2	Discordo em parte ou totalmente	26	,35		
	Total		75	1,00		
3.10Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018... [garantem que os processos administrativos têm impacto positivo na vida dos alunos.]	Group 1	Concordo em parte ou totalmente	47	,61	,50	,068 ^a
	Group 2	Discordo em parte ou totalmente	30	,39		
	Total		77	1,00		
3.11Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018... [garantem que os processos administrativos têm impacto positivo na vida de outros membros da comunidade.]	Group 1	Concordo em parte ou totalmente	37	,52	,50	,813 ^a
	Group 2	Discordo em parte ou totalmente	34	,48		
	Total		71	1,00		

Classifique o impacto da importância de cada um dos seguintes documentos legais para garantir um ensino de mais qualidade. [Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018);]^a

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	3	3,7	3,8	3,8
	Pouco importante	9	11,1	11,3	15,0
	Importante	27	33,3	33,8	48,8
	Muito importante	41	50,6	51,2	100,0
	Total	80	98,8	100,0	
Omisso	Sem opinião	1	1,2		
Total		81	100,0		

a. Respondente = Diretores

Qual a sua opção relativamente a cada um destes documentos? [Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018);]^a

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Manter	29	35,8	37,7	37,7
	Alterar pouco	25	30,9	32,5	70,1
	Alterar muito	15	18,5	19,5	89,6
	Anular / Substituir	8	9,9	10,4	100,0
	Total	77	95,1	100,0	
Omisso	Sem opinião	4	4,9		
Total		81	100,0		

a. Respondente = Diretores

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

BUROCRACIA DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
QUESTÕES DE EFICIÊNCIA, EFICÁCIA E EFETIVIDADE.

PEDRO MIGUEL DA SILVA ARAÚJO

