

Explorando o Futuro da Educação: Lições do Passado, Sem Medo do Amanhã



Explorando o Futuro da Educação: Lições do Passado, Sem Medo do Amanhã

**Paula Romão
Daniela Massa
Nuno Francisco**

© Paula Romão
ESE, inED
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3919-7563>
Daniela Massa
ESE
ORCID <https://orcid.org/0009-0002-0713-0695>
Nuno Francisco
ESE, inED
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5365-7418>

Explorando o Futuro da Educação: Lições do Passado, Sem Medo do Amanhã

ISBN pdf: 978-989-9226-07-4
DOI: <https://doi.org/10.26537/ed.p.porto.100>

Editado por Edições POLITEMA 2025

Os conteúdos apresentados (textos e imagens) são da exclusiva responsabilidade dos respetivos autores.

© Edições POLITEMA | Autores – Esta obra encontra-se sob a Licença Internacional Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0

A todos, professores e alunos, do Mestrado em Administração das Organizações Educativas, cuja colaboração e espírito coletivo foram a base deste projeto. Um agradecimento especial à Mestre Bercina Pereira Calçada e ao Dr. João Gonçalves, pelo apoio inestimável ao longo desta jornada, tanto nas palestras ministradas quanto na coautoria de dois capítulos. Ao Professor Doutor Paulo Delgado, coordenador do curso, por nos inspirar a enfrentar desafios e a explorar novos caminhos na educação e na administração escolar.

Aos nossos revisores, Professora Doutora Carla Moraes e Professor Doutor Luís Rothes, pela atenção criteriosa e pela dedicação inestimável na elevação da qualidade deste trabalho.

Este livro é um reflexo de todos vocês e uma parte de cada um.

*Com gratidão,
Os autores*

Dedicatória

Preâmbulo/Prefácio

O direito de viver em democracia, particularmente relevante no tempo presente, constitui um desafio para a conceção e implementação da administração educativa. Num tempo de profunda incerteza e complexidade urge, cada vez mais, reconhecer nas instituições educativas e nestas, na escola especialmente, o contexto para a consolidação da cidadania e para a afirmação e aprofundamento da democracia.

Esta obra resulta de uma produção coletiva dos estudantes do Mestrado em Administração das Organizações Educativas, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto, com uma equipa de editores, onde se inclui a docente orientadora do projeto, a Prof.^a Doutora Paula Romão, e dois estudantes, o Dr. Nuno Francisco e a Dra. Daniela Massa. A segunda parte deste livro é inspirada nas reflexões que relacionam duas palestras ministradas nas aulas da Unidade Curricular de Avaliação Institucional, por dois convidados de renome. É uma obra que coloca questões centrais quanto à forma como se organiza e funciona a escola e, ainda, ao papel que os diversos atores das escolas, públicas e privadas, devem ter na consolidação da democracia, nomeadamente no modo como faz a sua administração e gestão.

A Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto tem desenvolvido, nos últimos 35 anos, desde 1989, formação no domínio da administração educacional, através da realização ininterrupta de cursos de diferentes tipos e modalidades. Nos últimos anos, tem procurado promover a produção científica dos estudantes do Mestrado em Administração das Organizações Educativas, apoiando a sua participação em eventos científicos, a participação em projetos científicos, contexto no qual desenvolvem os seus projetos ou dissertações, e a publicação dos seus trabalhos, de modo a promover a reflexão e a partilha de práticas fundamentadas sobre as problemáticas emergentes nesta área. A diversidade presente nos sucessivos grupos de estudantes enriquece o debate e a partilha de saberes e de experiências no âmbito da educação e potencia o desenvolvimento de projetos. De facto, a composição das turmas apresenta um grupo de estudantes seniores, com muita experiência ao nível da gestão e do ensino, que convive com um grupo crescente de jovens estudantes, alguns saíndo diretamente da licenciatura para o mestrado, com perspetivas recentes e inovadoras sobre os modelos e práticas educativas e formativas.

A acreditação pela FCT do Centro de Investigação e Inovação em Educação – InED, da ESE do IPP, em 2019, veio potenciar a disponibilização de apoios e condições para a realização de projetos de investigação ligados a conteúdos e problemáticas da administração educacional. Esta obra integra-se nesse processo, enquanto resposta ao desafio colocado pela Politema, a editora do IPP, de retomar a publicação de livros técnico científicos em 2025.

O Mestrado em Administração das Organizações Educativas tem como objetivos essenciais promover a aquisição e compreensão de um corpo de conhecimentos multidisciplinares, nas abordagens das problemáticas em torno da Educação em geral e, em especial, da Administração Educacional; promover a investigação aplicada, tendo em vista práticas profissionais informadas nos diferentes campos da educação; favorecer um processo de aprendizagem contínuo, autónomo e auto-orientado, que potencie a experiência adquirida; consciencializar para um posicionamento crítico e uma atuação ética no desempenho profissional em diversos níveis de autonomia e responsabilidade em situações e contextos diversificados.

A formação sistemática e especializada no âmbito da Administração Educacional é uma necessidade dos Sistemas Educativos decorrente dos variados papéis e funções que atualmente

são exigidos aos educadores, professores, técnicos especializados e dirigentes. Num contexto em que as organizações educativas são confrontadas com desafios de ordem pedagógica, curricular e profissional, torna-se essencial que os atores possuam o conhecimento e compreensão de instrumentos científicos e metodológicos que lhes permitam captar a complexidade das dinâmicas nos processos organizacionais e pedagógicos, a fim de poderem ser promotores da eficácia e da qualidade do serviço educativo.

A defesa da cidadania e da participação passa sem dúvida, como sucede neste livro, por escutar, divulgar e ter em conta a opinião dos docentes estudantes, que são simultaneamente investigadores, nos assuntos escolares, de modo a se construir, na definição e realização das políticas educativas relações de codecisão assentes no respeito por todas os atores, na aceitação e na valorização das suas diferenças, a partir das quais se edifica uma sociedade verdadeiramente inclusiva. Este estudo é um contributo valioso nesse sentido, pois dá voz a quem pensa e pratica a educação, ao debater situações ou realidades que remetem diretamente para a prática da docência e da formação, procurando potenciar a reflexão conjunta sobre as ideias que as orientam e os resultados a que conduzem.

Paulo Delgado

Resumo

A educação, como um dos pilares essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, é o foco central deste livro. Ele propõe debates sobre abordagens epistemológicas, enfoques teóricos e intervenções educacionais, destacando a importância da educação na transformação de indivíduos e contextos, desde o aluno até às políticas públicas nacionais.

Dividido em duas partes, o livro apresenta inicialmente trabalhos em grupo desenvolvidos na disciplina de Avaliação Institucional, com propostas de intervenção significativas para os mestrandos. Na segunda parte, reúne reflexões sobre palestras ministradas por dois especialistas: Dr. João Gonçalves, Diretor da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), e Mestre Bercina Pereira Calçada, Presidente do Sindicato dos Inspetores da Educação e do Ensino (SIEE). Estes convidados de renome conectaram teoria e prática ao trazer informações atualizadas e inspiradoras sobre a política educacional, reforçando o alinhamento entre políticas públicas e formação profissional. A interação dos dirigentes com os mestrandos promoveu reflexões e inquietações sobre Administração Educacional.

O livro contribui para o debate público e para a construção de uma educação mais inovadora, transformadora e reflexiva.

Palavras-chave: educação; projetos de intervenção; inovação; inspeção; reflexão crítica

Abstract

Education, as one of the essential pillars for building a more just and inclusive society, is the central focus of this book. It proposes debates on epistemological approaches, theoretical approaches and educational interventions, highlighting the importance of education in transforming individuals and contexts, from the student to national public policies.

Divided into two parts, the book initially presents group work developed in the Institutional Assessment discipline, with significant intervention proposals for master's students. In the second part, it brings together reflections on lectures given by two experts: Dr. João Gonçalves, Director of the General Directorate of School Establishments (DGSEstE), and Mestre Bercina Pereira Calçada, President of the Union of Education and Teaching Inspectors (SIEE). These renowned guests connected theory and practice by bringing up-to-date and inspiring information about educational policy, reinforcing the alignment between public policies and professional training. The interaction between leaders and students promoted reflections and concerns about Educational Administration.

The book contributes to public debate and to the construction of a more innovative, transformative and reflective education.

Keywords: education; intervention projects; innovation; inspection; critical reflection

Índice

Introdução	1
Parte I – Propostas de intervenção na escola e na comunidade	3
Capítulo 1 - Literacia Digital e a Implementação de Quiosques Digitais na Comunidade: Uma Reflexão Estratégica	5
Capítulo 2 - Acesso ao ensino superior em Portugal: propostas para um processo mais inclusivo.....	22
Capítulo 3 - O Desafio da Equidade: o acolhimento e inclusão de alunos estrangeiros na escola.....	39
Capítulo 4 - Unindo o melhor de dois mundos: a Escola ideal	51
Capítulo 5 - E se fossemos a Equipa do Ministério da Educação, Ciência e Inovação? Uma Visão para a Escola Ideal	61
Parte II – Análises reflexivas sobre o sistema de ensino e a inspeção de educação em Portugal	74
Capítulo 1 - Análise reflexiva sobre o Sistema de Ensino – Diálogos Prospectivos	75
Capítulo 2 - A Inspeção-Geral da Educação e Ciência – Passado, Presente e Futuro.....	88
Considerações finais	99

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Análise de Stakeholders (SH)	13
Tabela 2 - Matriz de Análise de Stakeholders	16
Tabela 3 - Análise SWOT: Projeto KiDi.com	17
Tabela 4 - Análise TOWS: Projeto KiDi.com	18
Tabela 6 - Matriz TOWS: Pontos Fracos x Oportunidades (FO) - Ações estratégicas procuram transformar os pontos fracos em vantagens, aproveitando as oportunidades disponíveis	32
Tabela 7 - Matriz TOWS: Pontos Fracos x Ameaças (FA) - Ações estratégicas que procuram minimizar os pontos fracos e neutralizar as ameaças existentes	33
Tabela 8 - Matriz TOWS: Pontos Fortes x Oportunidades (FO) - Ações estratégicas geradoras de mudança e melhoria, que procuram aproveitar os pontos fortes para explorar as oportunidades	33
Tabela 9 - Matriz TOWS: Pontos Fortes x Ameaças (FA) - Ações estratégicas geradoras de mudança e melhoria, usando os pontos fortes para mitigar as ameaças	35

Índice de Figuras

Figura 1 - Número de alunos colocados na 1. ^a fase do concurso nacional de acesso ao ensino superior, em 2022-2023, por sexo.....	22
Figura 2 - Evolução do número de Inspetores da Educação	86
Figura 3 - Comparação entre as remunerações na carreira de inspetor e na carreira docente (Ensino não superior)	87

Introdução

Após alguns anos de interregno da publicação de livros Técnicos Científicos, o IPP retomou essa prática de edição de livros no ano de 2025. Este livro consiste numa coletânea de alguns textos de intervenção educacionais que, não obedecendo a um único tema, partem de um conjunto de análises reflexivas, decorrentes de trabalhos realizados por estudantes que frequentaram a unidade curricular de Avaliação Institucional do Mestrado em Administração das Organizações Educativas da Escola Superior de Educação (ESE), do Instituto Politécnico do Porto (IPP), no ano letivo de 2023/2024, de modo a constituir um referencial de boas práticas futuras.

Sendo a educação um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e consciente, traz-se ao debate um conjunto de abordagens, posicionamentos epistemológicos e enfoques teóricos bem como propostas de intervenção sobre temas educacionais diversos que pretendem despertar consciências e contribuir para o debate público no âmbito das políticas públicas nacionais.

Acredita-se que, através da educação, é possível operacionalizar verdadeiras transformações de nível micro, meso e macro, que vão desde a intervenção junto do aluno, ao contexto local de aprendizagem, às políticas educativas nacionais e à sociedade, em geral.

Ao longo dos séculos, as políticas educativas nacionais, sob a alcada e a influência de agendas transnacionais, foram evoluindo para atender às necessidades de um mundo em constante mudança, havendo um longo caminho a percorrer para se conseguir passar de uma sociedade, ainda complacente com uma certa elite, para a implementação de lógicas de ação e transformação que assegurem a educação como um direito essencial, inclusivo e universal de todos e para todos.

Nos textos que agora se publicam em que participaram investigadores, professores, mestrandos e personalidades com responsabilidades sindicais e do Ministério da Educação (ME), procurou-se aprofundar alguns dos temas estruturantes da educação contemporânea, em Portugal, investindo numa pluralidade de pontos de vista e de autores com origem e impacto em diferentes níveis de ensino, de responsabilidade e de intervenção.

Nesta coletânea de textos, houve uma preocupação de incidência sobre temas críticos de políticas educativas nacionais que, como refere Leonor Torres (2024) circulam no espaço ibero-americano carregando consigo “tensões e contradições”, tendo-se objetivado identificar e analisar alguns dos temas emergentes no contexto educacional atual, tendo como foco a sua partilha e posterior projeção futura.

O livro encontra-se dividido em duas partes principais. A primeira parte consiste num conjunto de trabalhos realizados em grupo, resultantes dos desafios colocados pela docente da unidade curricular de Avaliação Institucional, que incidem sobretudo em propostas de projetos de intervenção neste âmbito, no pressuposto de serem significativos para os mestrandos. Na segunda parte, coletaram-se reflexões que relacionam duas palestras ministradas nas aulas de Avaliação Institucional, por dois convidados de renome, o Sr. Diretor da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), Dr. João Gonçalves e a Sr.^a Presidente do Sindicato dos Inspetores da Educação e do Ensino (SIEE), Mestre Bercina Pereira Calçada, com o conteúdo da disciplina supracitada.

A presença de dirigentes do ME e do SIEE, nas salas de aula, visa facilitar e promover o alinhamento, e aproximação biunívoca, entre as políticas públicas educacionais com a formação

de profissionais da área, na medida em que trazem informações atualizadas e permitem uma conexão entre teoria e prática, inspirando os alunos como exemplos de liderança. Esta interação permite reforçar os laços e a cumplicidade académica dos alunos de mestrado, proporcionando momentos potenciadores de reflexão e de inquietações, no âmbito da política educativa e administração educacional.

Nesta edição, para além de se cumprirem algumas regras elementares relacionadas com a forma, as edições Politema não impuseram nenhuma limitação quanto ao conteúdo a ser desenvolvido pelos autores, pelo que a diversidade dos temas incidem em campos de reflexão muito diversificados, decorrentes do desafio inicial que partia do princípio basilar de que no âmbito das Ciências da Educação se impõe saber fazer o diagnóstico da realidade para se poder intervir e acrescentar valor ao nível de políticas públicas.

A resistência à mudança é usual e comum, pelo que é preciso coragem para deixar para trás o que não funciona, resultando num ato de esperança e renovação futuros; no fundo, trata-se de abraçar a incerteza do novo, de vislumbrar uma oportunidade de inovar e de crescer; trata-se de construir comunidades criativas, inovadoras, flexíveis e alinhadas com os valores e necessidades contemporâneas do mundo que se quer global; trata-se de acreditar que há outros caminhos e que, o caminho se faz caminhando (Saint-Exupéry, 1943), individual e coletivamente no sentido da promoção de mudanças transformacionais positivas. .

Neste enquadramento, os textos produzidos traduzem a experiência, os percursos académicos e profissionais dos autores, sendo as posições assumidas, os referenciais e as opções metodológicas da sua responsabilidade, competindo aos coordenadores da edição, a organização dos textos.

Gostaríamos que este livro refletisse a ideia expressa numa citação que remete a reflexões filosóficas sobre o perigo do silêncio diante da injustiça, algo abordado por pensadores como Martin Luther King Jr., que afirmou: “O que me preocupa não é o grito dos maus, mas o silêncio dos bons.”. Que estas páginas sejam, portanto, uma voz onde o silêncio não pode ser opção.

Parte I – Propostas de intervenção na escola e na comunidade

Com o intuito de promovermos uma reflexão sobre a melhoria da educação em Portugal, apresentamos nesta primeira parte do livro cinco capítulos que oferecem reflexões e propostas com foco na inclusão, inovação e equidade, tanto na Escola como na comunidade.

O primeiro capítulo, intitulado *Literacia Digital e a Implementação de Quiosques Digitais na Comunidade: Uma Reflexão Estratégica*, explora a importância e o papel da literacia digital como ferramenta e competência essencial na sociedade contemporânea atual, crucial para a inclusão social, comunicação e desenvolvimento educacional, promovendo a igualdade de oportunidades e o exercício de cidadania. Destaca os desafios da promoção da literacia digital, como a falta de infraestruturas em regiões remotas, a resistência cultural ao uso de novas tecnologias e a necessidade de formação contínua para educadores. Aborda o projeto educativo *Escola na Nuvem*, inspirado pelos Ambientes de Aprendizagem Auto-Organizáveis de Sugata Mitra, que visa transformar a educação e capacitar os alunos a se tornarem aprendizes autónomos e adaptáveis, com acesso à tecnologia e à informação na *nuvem*. O projeto propõe um ambiente de aprendizagem inovador, combinando espaços físicos e virtuais, e um modelo de ensino baseado em desafios e colaboração à distância. A análise estratégica e as ferramentas de avaliação utilizadas para o desenvolvimento do projeto reforçam a viabilidade e a consistência da ideia. A visão para o futuro é expandir e implementar essa abordagem, contribuindo para uma educação mais inclusiva e inovadora. O projeto KiDi.com reflete o poder transformador da literacia digital, com o objetivo de criar uma sociedade mais equitativa e digitalmente alfabetizada. A ideia de um planeamento estratégico que concilie as necessidades locais e tendências globais, aliado ao financiamento e à criação de parcerias, é apontada como fundamental para garantir o sucesso das iniciativas de inclusão digital.

No capítulo dois, *Acesso ao ensino superior em Portugal: propostas para um processo mais inclusivo*, é discutida a necessidade de se repensar o sistema de acesso ao ensino superior, para garantir oportunidades mais justas e personalizadas, superando as limitações do modelo baseado exclusivamente em médias escolares e exames nacionais. Este sistema não reflete, de maneira abrangente, as competências e o potencial dos estudantes, o que justifica a necessidade de uma abordagem mais holística e personalizada. A análise estratégica com a ferramenta TOWS (Ameaças, Oportunidades, Pontos Fracos, Pontos Fortes) demonstra que, ao cruzar esses fatores, é possível identificar ações estratégicas para promover uma avaliação mais inclusiva e justa, garantindo um acesso ao ensino superior mais equitativo. Embora as propostas exijam recursos, o investimento é essencial para a implementação de uma educação inclusiva. O verdadeiro custo está na ausência desse investimento, que resultaria num grande retrocesso educacional.

O terceiro capítulo, denominado *O Desafio da Equidade: o acolhimento e inclusão de alunos estrangeiros na escola*, discute a importância de incluir alunos migrantes nas escolas, promovendo um ambiente educativo diversificado e inclusivo, enriquecendo a experiência de todos e exigindo uma colaboração entre professores, alunos, famílias e comunidades. A inclusão deve garantir a igualdade de oportunidades e a equidade. O capítulo propõe práticas inclusivas, como cursos de Português, apoio especializado e adaptação de recursos, destacando a importância da formação de professores. Conclui-se que a inclusão de alunos migrantes beneficia tanto os alunos locais quanto os migrantes, preparando-os para uma sociedade mais diversa e equitativa.

O capítulo quatro, *Unindo o melhor dos dois mundos: a escola ideal*, analisa a importância e o papel da avaliação institucional no processo de melhoria das escolas e como a avaliação pode ser utilizada para promover a evolução das instituições educacionais. A avaliação é vista como essencial para identificar áreas que precisam de intervenção, fornecer informações para a tomada de decisões e garantir a qualidade do ensino. Existem diferentes formas de avaliação, incluindo a avaliação interna, externa e autoavaliação, sendo que todas devem trabalhar em conjunto para garantir uma avaliação integral. Destaca que a escola ideal deve ser inclusiva, personalizada e de qualidade, onde os alunos se autoconhecem e são preparados para o futuro. Nesta escola, a avaliação deve ser contínua, diversificada, crítica, voltada para o desenvolvimento integral dos alunos, com *feedback* construtivo, metodologias diversificadas e um ambiente que favoreça a autonomia, o pensamento crítico, a diversidade e as necessidades individuais. Esta enfatiza a necessidade de fortalecer a escola pública para garantir equidade e excelência na educação de todos os alunos.

O capítulo cinco, intitulado *E se fossemos a Equipa do Ministério da Educação, Ciência e Inovação? Uma Visão para a Escola Ideal*, propõe uma reflexão sobre a transformação do sistema educativo português, com o objetivo de construir uma *escola ideal*, com liderança descentralizada, autonomia administrativa e financeira, e gestão democrática. A proposta, alinhada com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e a Agenda 2030, defende a necessidade de se repensar a legislação e a gestão escolar, com o apoio do Ministério da Educação, para garantir uma educação mais inclusiva, equitativa, inovadora e capaz de formar cidadãos preparados para o futuro.

As propostas aqui apresentadas procuram promover uma educação transformadora, mais equitativa, inovadora e inclusiva, alinhada com os desafios da sociedade contemporânea.

Capítulo 1 - Literacia Digital e a Implementação de Quiosques Digitais na Comunidade: Uma Reflexão Estratégica

Nuno Francisco

Palavras-chave: inteligência artificial; literacia digital; redes sociais; comunicação; educação; ambientes de aprendizagem auto-organizáveis

Introdução

A literacia digital emerge como uma competência essencial na sociedade contemporânea, marcada pela rápida evolução tecnológica e pela digitalização de vários aspectos da vida quotidiana. Este conceito transcende a simples capacidade de usar ferramentas tecnológicas, por exemplo digitais, abrangendo também a compreensão crítica dos seus impactos sociais, culturais e económicos. Outras competências devem ser tidas em conta e ser objeto de destaque, algo que vamos desenvolver ao longo deste projeto de intervenção.

Enfrenta, também, o desafio de acompanhar as rápidas mudanças tecnológicas. Trata-se de uma parte indispensável para a inclusão social, a comunicação e o desenvolvimento educacional na era digital. Esta literacia digital, definida como um processo em desenvolvimento, com necessidade de atualização, de acordo com as inovações tecnológicas que possam surgir e os diferentes contextos em que pode ser aplicada (Newrly & Veugelers, 2009). Assim, a literacia digital não capacita apenas os indivíduos para navegar num mundo cada vez mais digitalizado, mas também promove a igualdade de oportunidades e o exercício pleno da cidadania. Iniciativas que combinam pedagogia inovadora e acesso tecnológico inclusivo representam passos importantes para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades da literacia digital no futuro.

Apesar dos avanços, há vários desafios associados à promoção da literacia digital. Estes incluem a falta de infraestruturas tecnológicas em regiões remotas, a resistência cultural ao uso de novas tecnologias e a necessidade de formação contínua para professores e outros profissionais da educação (Vás, 2002).

Como salientado por Estevão (1998), é necessário um planeamento estratégico que considere tanto as necessidades locais quanto as tendências globais. Ademais, o financiamento sustentável e a criação de parcerias são elementos cruciais para assegurar a expansão de projetos de inclusão digital.

Uma tríade da literacia digital: o Papel das Tecnologias Digitais nas Relações Intergeracionais, no Metaverso e na Gamificação Educacional

Nas últimas décadas, as tecnologias digitais e as redes sociais têm revolucionado a forma como as pessoas comunicam, interagem e aprendem. Estes avanços refletem-se em diferentes áreas, desde as relações intergeracionais até à educação e à adoção de tecnologias imersivas como o metaverso. Embora os benefícios sejam evidentes, também surgem desafios significativos que requerem uma abordagem consciente e equilibrada.

As Tecnologias e Redes Sociais nas Relações Intergeracionais

As tecnologias digitais e as redes sociais têm desempenhado um papel fundamental no fortalecimento das relações intergeracionais. Por um lado, facilitam a comunicação frequente e aproximam pessoas, especialmente em contextos onde as distâncias físicas dificultam os encontros presenciais. Por outro lado, o uso excessivo destas ferramentas pode levar ao isolamento e ao distanciamento emocional no seio das famílias (Santos, 2024).

O impacto das tecnologias nas relações familiares é subjetivo, dependendo da forma como são utilizadas. Quando usadas conscientemente, permitem um equilíbrio entre a conexão digital e as interações presenciais, maximizando os seus benefícios e minimizando os efeitos negativos. A moderação e o uso responsável são cruciais para criar um ambiente que fomente a proximidade e o bem-estar emocional.

O Metaverso em Portugal: Desafios e Oportunidades

O metaverso é considerado um universo virtual que tenta simular a realidade através da utilização de tecnologias. O metaverso, impulsionado pelas tecnologias de realidade virtual e aumentada, apresenta oportunidades significativas para transformar setores como a saúde, o comércio, o entretenimento e a educação. Em Portugal, a maioria da população reconhece o seu potencial disruptivo, mas ainda enfrenta barreiras importantes, como o elevado custo dos equipamentos e preocupações com a privacidade e segurança dos dados (Resende, 2024).

Estas dificuldades têm um impacto particular nas gerações mais velhas, que enfrentam um maior grau de iliteracia digital. Para superar esses obstáculos, é necessário promover a acessibilidade tecnológica e investir em estratégias de formação digital que capacitem a população para utilizar o metaverso de forma segura e eficaz. Apenas assim será possível democratizar o acesso a esta nova realidade imersiva e explorar todo o seu potencial para beneficiar a sociedade.

A Gamificação na Educação: Motivação e Aprendizagem

A gamificação tem-se destacado como uma metodologia inovadora na educação, ao aplicar elementos típicos de jogos em contextos de aprendizagem. Este processo, denominado “Human Focused Design”, centra-se em despertar a motivação e o empenho dos alunos, proporcionando-lhes experiências de aprendizagem significativas e divertidas (Chou, 2016).

Ao incorporar elementos de jogos, como desafios, recompensas e narrações, a gamificação promove a resolução de problemas e o trabalho colaborativo. Fernández-Corbacho (2014) enfatiza que esta abordagem atribui ao professor o papel de mediador, criando estratégias pedagógicas onde os alunos aprendem através da experiência e da interação. Esta prática não só motiva os estudantes, como também os prepara para resolver problemas de forma criativa e autónoma.

Teremos inclusão digital ou pode ser apenas mais um desafio?

As tecnologias digitais, o metaverso e a gamificação apresentam-se como instrumentos de transformação para a sociedade contemporânea, com impacto significativo nas relações intergeracionais, na educação e nos padrões de consumo. No entanto, para maximizar os benefícios e minimizar os desafios, é fundamental adotar uma abordagem equilibrada, que integre a formação digital, a promoção da acessibilidade e o uso consciente destas ferramentas, as quais têm níveis diferentes de maturidade. A inovação tecnológica deve ser acompanhada por

estratégias inclusivas que permitam a todas as gerações usufruir dos seus benefícios de forma responsável e sustentável, por exemplo, num processo cooperativo intergeracional.

Será que a visualização de um testemunho marcante pode servir de mote para fomentar a literacia digital na educação de jovens e despoletar projetos de intervenção?

A inclusão digital é um dos objetivos fundamentais da literacia digital, especialmente em comunidades desfavorecidas.

Mitra (2013a) destaca o potencial dos Ambientes de Aprendizagem Auto-Organizáveis (AAAO) para capacitar indivíduos em regiões remotas, promovendo a autonomia na aquisição de competências digitais. Este modelo tem sido amplamente utilizado em iniciativas que visam reduzir a exclusão digital, como o programa europeu *DigComp* (Carretero et al., 2017), que define competências digitais essenciais para a cidadania plena, de acordo com o Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital (Ferrari, 2013). Por outro lado, Ribble (2011) sublinha a importância da educação para a cidadania digital, que inclui competências como o uso ético da internet, a segurança *online* e a colaboração em ambientes digitais. Estas competências são fundamentais para assegurar que todos os cidadãos possam beneficiar plenamente das oportunidades oferecidas pela tecnologia, reduzindo as desigualdades sociais.

No âmbito da educação, a literacia digital desempenha um papel crucial na formação de estudantes para os desafios do século XXI. Segundo Selwyn (2011), a integração de tecnologias no ambiente escolar deve ir além da simples digitalização de conteúdos, promovendo uma pedagogia que estimule a reflexão crítica e a inovação.

A visualização do vídeo “Experimento de Sugata Mitra na educação infantil de crianças da Índia. TED” (Mitra, 2013a), um desafio proposto pela docente da unidade curricular de Avaliação Institucional, despoletou a criação deste projeto de intervenção, alicerçada na visão inspiradora dos Ambientes de Aprendizagem Auto-Organizáveis (AAAO). Fazendo um breve resumo do filme, destacamos a ideia inicial do autor: “Existem lugares na Terra, em cada país, onde, por várias razões, não podem ser construídas boas escolas e onde bons professores não podem ou não querem ir.” (Mitra, 2013a). Assim, Mitra decidiu fazer uma experiência num bairro pobre de Nova Deli, Índia, onde colocou um computador num buraco de uma parede, sem qualquer instrução. As crianças não iam à escola, não sabiam inglês e nunca deviam ter visto um computador, nem sabiam da existência de internet. Esta experiência foi repetida pelo país e, posteriormente, alargada a outros países em todo o mundo. Os resultados foram incríveis, porque se verificou que passadas apenas algumas horas, os miúdos aprendiam, por si próprios, a manusear o computador e a pesquisar na internet. Este projeto evoluiu tentando atingir novas áreas e competências, como o ensino do inglês ou da biotecnologia, com resultados surpreendentes. Neste projeto educativo, as crianças podem explorar e aprender umas com as outras, em grupo, usando recursos a partir de um computador e tendo monitorização na nuvem do projeto. Para o autor, o futuro da educação passa pelos AAAO onde a aprendizagem é um fenómeno emergente.

Com este novo projeto de intervenção, o KiDi.com, inspirado no vídeo da palestra supracitada, pretende-se desenvolver um projeto educativo inovador, com a adoção e desenvolvimento de um planeamento estratégico numa nova organização educativa, através da aplicação de algumas ferramentas de Planeamento e Gestão Estratégica, que possibilitem “impactar em melhorias de desempenho, no decurso de ganhos de eficiência e de eficácia” (Carvalho, 2022, p. 45).

Consideramos que este projeto demonstra um enorme potencial, com uma aplicabilidade global, não só por poder chegar a todos (inclusão muito alargada), como pelos parcisos recursos materiais necessários (promovendo o mecenato) e, principalmente, pela cultura colaborativa, possivelmente em regime de voluntariado, de monitorização à distância. A par destas inovações, não podemos deixar de sublinhar a importância fundamental dos professores como mediadores pedagógicos na educação, promovendo a compreensão crítica e, ainda, o desenvolvimento integral do aluno. No entanto, podemos lançar novos projetos digitais na educação. Assim nasceram os Quiosques (Kiosks) interativos Digitais inclusivos na, e para a, comunidade (KiDi.com). Iniciativas como o "KiDi.com", que utilizam quiosques digitais em comunidades carenciadas, ilustram como é possível combinar inclusão social e inovação pedagógica (Carvalho, 2022).

Pode a Literacia Digital ser um dos Pilares do Desenvolvimento Educativo?

A literacia digital pode ser definida como a capacidade de aceder, compreender e utilizar a informação digital de forma crítica e eficaz (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017). No século XXI, as competências digitais são essenciais, não apenas para a participação no mercado de trabalho, mas também para o exercício pleno da cidadania. Projetos como o KiDi.com, onde se utilizam pontos informáticos com acesso a internet e disponibilizando conteúdos multimédia, representam oportunidades únicas de aproximar comunidades de recursos educacionais inovadores, promovendo a inclusão digital e social. Estes projetos permitem, não apenas o acesso a recursos educacionais, mas também a participação ativa dos alunos na criação de conteúdos digitais, promovendo o empoderamento e a criatividade (Carvalho, 2022).

Segundo Buckingham (2007), a literacia digital também envolve a capacidade de criar conteúdos digitais, compreender os desafios éticos e explorar as implicações sociais da tecnologia. Esta abordagem holística é particularmente relevante no contexto educacional, onde os estudantes não apenas consomem, mas também produzem conhecimento de forma colaborativa.

A visão inspiradora de Sugata Mitra, com os AAAO (Mitra, 2013a), demonstra como é possível criar ambientes de aprendizagem sustentados pela exploração autónoma e pela colaboração entre pares, promovendo o desenvolvimento de competências digitais básicas e avançadas. Nesse contexto, o KiDi.com surge como uma extensão prática dessa visão, adaptando-a à realidade das comunidades locais.

Missão, Visão e Valores do projeto de intervenção KiDi.com

O KiDi.com visa democratizar o acesso à educação através de quiosques digitais interativos que oferecem recursos educativos inclusivos.

A sua missão é facilitar o acesso universal à educação, promovendo autonomia e criatividade.

A visão, no quadriénio 2024-2028, é capacitar alunos em competências digitais, consolidando a inclusão digital em comunidades de diferentes contextos socioeconómicos (Carvalho, 2022).

Entre os valores orientadores destacam-se a equidade, inclusão, colaboração e responsabilidade social. Esses princípios alinharam-se com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) adotados pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015, em particular o ODS 4, que visa garantir uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa para todos (UNESCO, 2017).

Estratégias de Implementação e o Impacto na Literacia Digital

A implementação do KiDi.com utiliza ferramentas de planeamento estratégico como a análise SWOT, a metodologia SMART e a matriz TOWS, as quais serão especificadas nas tabelas seguintes. Essas ferramentas permitem identificar pontos fortes, fraquezas, oportunidades e ameaças, orientando a execução de um projeto consistente e adaptável (Estevão, 1998).

As estratégias de implementação e educativas são as seguintes:

- **Design de Ambientes Inovadores:** Os quiosques digitais são planeados para serem acessíveis e energeticamente autónomos, integrando tecnologias como a rede STARLINK e painéis fotovoltaicos. Esses dispositivos fomentam a inclusão digital ao disponibilizar acesso à internet e conteúdos educacionais em localidades remotas;
- **Parcerias e Responsabilidade Social:** A colaboração com municípios, escolas e organizações locais fortalece a sustentabilidade do projeto. A participação comunitária também é incentivada através do voluntariado, promovendo o sentimento de pertença e a responsabilidade coletiva;
- **Desenvolvimento de Competências de Comunicação:** Os KiDi.com incentivam a criação de materiais educativos colaborativos, como livros digitais e audiolivros, promovendo a literacia escrita e falada. Essa abordagem estimula a participação ativa da comunidade na produção e disseminação do conhecimento;
- **Promoção da Cidadania Digital:** Segundo Ribble (2011), educar para a cidadania digital é essencial num contexto de crescente interação online. Os KiDi.com, não só promovem o acesso à tecnologia, como também a compreensão crítica sobre o seu uso, fomentando um comportamento ético e responsável.

Desafios e Limitações Futuras

Apesar do seu potencial, a implementação de iniciativas como o KiDi.com enfrenta desafios significativos. Entre eles estão os custos de aquisição e manutenção dos dispositivos, as barreiras culturais à adoção de novas tecnologias e as dificuldades em garantir a sustentabilidade financeira do projeto (Vás, 2002).

Além disso, é crucial considerar o desenvolvimento de uma pedagogia que acompanhe as inovações tecnológicas. Segundo Selwyn (2011), a integração efetiva da tecnologia na educação requer uma compreensão aprofundada das dinâmicas sociais e culturais envolvidas.

No entanto, essas limitações podem ser mitigadas através de soluções criativas, como parcerias estratégicas, financiamento colaborativo e desenvolvimento de modelos operacionais adaptáveis.

A expansão do KiDi.com para níveis nacionais e internacionais também pode aumentar o seu impacto, consolidando a sua relevância como ferramenta de inclusão digital e educacional.

A criação de um novo Projeto Educativo pode abranger o KiDi.com?

Se pudermos propor um Projeto Educativo, temos de falar da sua Missão, Visão e Valores.

Como *Missão* principal pretende-se facilitar o acesso universal a uma educação com autonomia. Para a sua implementação, destaca-se a promoção de uma educação de qualidade,

proporcionando ambientes de aprendizagem inovadores, colaborativos e auto-organizáveis, capacitando os alunos para enfrentar os desafios do século XXI, com o apoio e monitorização da nuvem. Em resumo, esta organização serve para formar alunos, com grande autonomia, dando-lhes competências digitais básicas, em qualquer lugar do mundo, através de recursos e monitorização da nuvem.

Relativamente à *Visão*, o seu objetivo principal será implementar no quadriénio 2026-2030, a educação de crianças com competências digitais básicas, em qualquer lugar do mundo, através dos KiDi.com. Explicando esta visão, promove-se a educação de competências digitais básicas, a curto prazo; a médio prazo, pretende-se garantir um serviço educativo de referência em cada país parceiro; oferece ainda um serviço educativo de excelência, a longo prazo, formando futuros profissionais mais aptos a serem incluídos em organizações empreendedoras digitais e cidadãos auto e heteroformadores, encorajando-os na construção de materiais educativos inovadores a incluir na nuvem, e ao voluntariado na monitorização da nuvem.

Quanto aos *Valores* promovidos, o mais importante é que este projeto seja uma referência global em educação, promovendo a autonomia, criatividade e o pensamento crítico em estudantes de todas as idades.

Os valores em que assenta esta organização educativa são:

- Humanismo (reconhecimento da plena dignidade dos alunos, dos seus familiares, dos seus conterrâneos e extrapolando numa ajuda global); acreditamos que a educação é um direito fundamental de todos. Trabalhamos para criar ambientes inclusivos que atendam às necessidades diversificadas de cada aluno;
- Inovação (motor de transformação na educação); procuramos constantemente arranjar maneiras criativas de inspirar e envolver os alunos, proporcionando experiências de aprendizagem relevantes e significativas. De preferência, de forma a que os alunos ajam de forma ativa, participante nessa inovação e criando adaptações a novos conteúdos;
- Colaboração (ambiente colaborativo onde alunos, educadores, pais e a comunidade se unem); propicia-se criar um ecossistema educacional enriquecedor e sustentável fomentando a autoaprendizagem colaborativa;
- Autonomia (promovemos a autonomia dos alunos); capacitam-se os alunos a assumir responsabilidades no próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo competências essenciais para a vida, destacando as digitais;
- Equidade (potenciar a todos oportunidades educativas em função do seu perfil, do acesso à informação e da sua aprendizagem colaborativa);
- Inclusão (todos devem ser respeitados e valorizados, potenciando as capacidades de cada um, complementando-as em grupo, e no próprio acesso ao conhecimento);
- Espírito de equipa (o esforço coletivo); o trabalho de equipa é a melhor forma de alcançar os nossos objetivos e potenciar o impacto da nossa ação na comunidade, local, regional, nacional, internacional e global);
- Responsabilidade Social (contribuir positivamente para a sociedade); preparando os alunos para serem cidadãos éticos, críticos e comprometidos com o bem-estar coletivo e global, fomentando o voluntariado formativo tornando-o numa cultura digital.

- Excelência (fornecimento dos melhores serviços educativos, aderindo aos mais elevados padrões ético-educativos e profissionais).

O desenvolvimento destes valores será através da implementação eficaz de Ambientes de Aprendizagem Auto-Organizáveis (AAAO).

Estratégia e implementação do projeto A Escola na Nuvem - guião de aplicação através de mupis digitais interativos – quiosques do século XXI):

Como grande estratégia do projeto *A Escola na Nuvem*, propomos a construção de um projeto-piloto a implementar num município, com uma vasta área geográfica e com uma realidade social e cultural muito díspar, recolhendo os dados antes e depois desta abordagem, de forma a comunicar os resultados à comunidade, tendo como objetivo investigar, implementar localmente, extrapolando a sua aplicação a nível nacional e, posteriormente, internacional, como sugerido por Sugata Mitra (Mitra, 2013a).

E como é que podemos abraçar este projeto de intervenção, de forma a dar ainda maior visibilidade à ideia visionária dos Ambientes de Aprendizagem Auto-Organizáveis (AAAO) de Sugata Mitra?

Com a criação de ambientes inovadores, espaços de aprendizagem físicos e virtuais. Assim vai nascer o projeto KiDi. Nestes locais onde o KiDi.com será implementado, vão-se colocar mupis digitais interativos onde os alunos podem aceder livremente a um computador. Neste ponto de aprendizagem localizado, por exemplo, num recreio de uma escola, vai haver a possibilidade de autoaprendizagem. Esta aprendizagem pode ser potenciada por questões motivadoras com uma periodicidade de acordo com a taxa de sucesso das respostas dadas. Os temas apresentados podem ser específicos de determinadas áreas, ou preferencialmente interdisciplinares e emergentes, como os temas da sustentabilidade, da saúde mental ou mesmo da literacia digital. Estes ecrãs digitais interativos podem ser instalados em qualquer local, até nos mais remotos, uma vez que se pretende autonomia, até energética, visto que podem ser alimentados eletricamente por painéis fotovoltaicos.

Em termos de estratégias de implementação, será necessário:

- **No que respeita ao Design de Ambientes Inovadores**, desenvolver espaços físicos e virtuais que inspirem a aprendizagem, integrando tecnologia, arte, e natureza para criar ambientes estimulantes;
- **Ao nível do Desenvolvimento Profissional**, oferecer programas de capacitação contínua para professores, incentivando métodos pedagógicos inovadores e práticas eficazes para ambientes auto-organizáveis;
- **Em termos de Tecnologia Facilitadora**, utilizar tecnologias educativas avançadas para personalizar a aprendizagem, monitorizar o progresso e permitir a auto-organização dos estudantes;
- **O Envolvimento e Participação dos Pais** no processo educativo, fornecendo informações sobre as práticas pedagógicas e incentivando a participação ativa no desenvolvimento educacional dos filhos;

- Implementar estratégias de **Avaliação Formativa** que permitam aos alunos e educadores adaptar continuamente o processo de aprendizagem às necessidades individuais;
- Estabelecer **Parcerias com a Comunidade**, nomeadamente, com organizações locais, empresas e instituições para enriquecer as oportunidades de aprendizagem, conectando a escola à comunidade;
- Introduzir **Programas de Responsabilidade Social**, que abarquem programas de serviço comunitário e projetos sociais para desenvolver a consciência cívica e a responsabilidade social nos alunos.

Objetivos dos KiDi.com, de acordo com a metodologia orientadora SMART:

A metodologia SMART é uma abordagem para a definição de objetivos que visa tornar esses objetivos mais claros, específicos, mensuráveis, alcançáveis, relevantes e com prazos definidos. A palavra "SMART" é um acrônimo para os critérios que cada objetivo deve ter, sendo esta a estratégia de critérios específicos tangíveis utilizada:

- Específico (*Specific*): O objetivo deve ser claro e específico, sem ambiguidades. Ele deve responder a perguntas como *o quê, por que, quem e onde*;
- Mensurável (*Measurable*): O objetivo deve ser mensurável para que seja possível avaliar o progresso e determinar quando ele foi alcançado. Inclui perguntas como *quanto ou quantos*;
- Alcançável (*Achievable*): O objetivo deve ser desafiador, mas também realista e alcançável com os recursos disponíveis;
- Relevante (*Relevant*): O objetivo deve estar alinhado com os objetivos gerais da organização ou do projeto, sendo relevante para o contexto mais amplo;
- Temporal (*Time-bound*): O objetivo deve ter um prazo definido. Estabelecer um prazo cria um senso de urgência e fornece uma linha do tempo para trabalhar.

Ao aplicarmos a metodologia SMART, os objetivos são mais propensos a serem compreendidos, alcançados e avaliados de maneira eficaz. Isso é particularmente útil em ambientes empresariais, educacionais ou de desenvolvimento pessoal, onde a clareza e a eficácia na definição de metas são fundamentais. Neste caso, o ambiente educacional é o objeto de estudo com a lista de objetivos seguintes:

- Compartilhar a Pesquisa de uma forma Acessível (Específico - *Specific*):
– Tornar a pesquisa académica acessível a todos, com os KiDi.com, nos próximos 6 meses. Esta nova forma de educar será mais inclusiva, porque todos os alunos a podem fazer e desenvolver, ao seu ritmo. No final, os alunos devem conseguir comunicar conceitos complexos de forma clara e comprehensível para a sua comunidade;
- Conectar a Comunidade Local (Mensurável - *Measurable*):
– Estimular a participação da comunidade local, conectando a aprendizagem efetuada pelos alunos com o público em geral e promovendo a educação colaborativa;

- Medir o número de acessos aos KiDi.com; os conceitos mais pesquisados e os produtos a serem inseridos na nuvem (livros e audiolivros), tendo como objetivo aumentar em 50 %, em cada mês, o número de eventos efetuados e de produtos inseridos na nuvem;
- Promover a Diversidade de Temas/Desafios (Alcançável - *Achievable*):
- Proporcionar uma variedade de tópicos de pesquisa para atrair um público cada vez mais diversificado e destacar a ampla gama de desafios académicos, em diferentes áreas. Aumentar em 25 % o número de tópicos a serem lançados nos Kidi.com;
- Facilitar a Interdisciplinaridade (Realista - *Realistic*):
- Fomentar a interação entre os alunos/investigadores de diferentes áreas geográficas, promovendo a interdisciplinaridade e o entendimento entre áreas diversas, promovendo a sua ligação, como a inserção de conteúdos na nuvem e até promover sessões de partilha (videoconferências) entre KiDi.com de diferentes regiões do país ou do mundo e promovendo a formação de monitores;
- Desenvolver Competências de Comunicação (Realista - *Realistic*):
- Ajudar os alunos a desenvolverem habilidades de comunicação eficazes, explicando as suas pesquisas de forma envolvente e cativante, através da criação de conteúdos que alimentem os Quiosques interativos Digitais inclusivos;
- Promover o Trabalho em Rede - Networking (Realista - *Realistic*):
- Criar oportunidades para networking entre os membros da comunidade, incentivando colaborações e partilha de conhecimento;
- Estimular o Debate e Perguntas (Realista - *Realistic*):
- Criar um ambiente propício ao debate e discussão, incentivando perguntas do público para promover uma troca ativa de ideias numa assembleia local;
- Destacar a Relevância Social (Realista - *Realistic*):
- Enfatizar a relevância social das pesquisas, destacando como os trabalhos dos alunos podem contribuir para a compreensão e resolução de problemas no mundo real;
- Promover a Interação Social (Oportuna - *timely*):
- Destacar a interação social nas diferentes sessões de partilha (produção de materiais, sessão especial de comunicação; evento com interação) das pesquisas e dos conceitos aprendidos, destacando como os trabalhos dos alunos podem contribuir para a compreensão e resolução de problemas no mundo real, durante o quadriénio 2025-2029.

Tabela 1 - Análise de Stakeholders (SH)¹

Stakeholders	O que espera o SH da Organização?	O que espera a Organização do SH?
Tutela	Ganhos em educação;	Definição clara de objetivos;

¹ Nota: A tabela foi criada pelo autor.

	Taxa de sucesso educativo; Elevada taxa de conclusão.	Recursos financeiros.
Município	Alinhamento de todos os colaboradores para o cumprimento da missão da divulgação nos Quiosques digitais da Comunidade (KiDi.com).	Liderança; Empenho e competência; Apoio logístico na manutenção dos KiDi.com.
Colaboradores	Aumento de competências profissionais de modo a ter formação adequada à condição do aluno; Oportunidade de formação na própria comunidade; Melhoria das condições de aprendizagem; Valorização do acesso digital.	Maior empenho e dedicação no cumprimento das suas funções e das práticas inclusivas; Melhoria das suas competências profissionais; Alinhamento e espírito de equipa no cumprimento da missão de educar todos.
Alunos	Serviços educativos de qualidade; Apoio no processo educativo; Desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas aos alunos; Acesso global à internet; Dispositivo digital de acesso a informação.	Empenho e participação ativa nas atividades letivas; Aquisição de competências essenciais; Domínio das tecnologias de apoio às suas necessidades específicas.
Starlink (serviço de acesso a internet de banda larga, por satélite, mesmo em regiões remotas)	Taxa de adesão dos alunos; Taxa de sucesso educativo; Taxa de exequibilidade do acesso e das interações.	Apoio técnico; Apoio formativo; Disponibilização de condições de ensino e aprendizagem de acesso global.
Pais/Encarregados de Educação	Sucesso educativo do seu educando; Apoio no processo educativo do seu educando.	Participação e cooperação no processo educativo do aluno; Serem também fornecedores de materiais para os KiDi.com; Acompanhamento do aluno; Revisão de materiais por especialistas (por exemplo, pais formados na área do desafio proposto).
Comunidade	Formação para tornar os espaços da comunidade envolvente mais	Inclusão dos alunos na

envolvente

acessíveis.

comunidade envolvente.

Da análise da tabela de *stakeholders* identifica-se um amplo universo de partes interessadas, o que é indicativo da importância do impacto do serviço público de educação prestado pelo KiDi.com, quer nos alunos diretamente envolvidos, quer na sociedade civil e ainda outras instituições, quer nos próprios colaboradores e responsáveis da *Escola da nuvem*.

Tabela 2 - Matriz de Análise de Stakeholders²

Matriz de Análise de Stakeholders

		NÍVEL DE INTERESSE	
		BAIXO	ALTO
		POUCO	Esforço Mínimo Alunos Escolas Locais Comunidade
PODER	MUITO	Manter Satisfeito	Gerir em Proximidade Tutela Entidades parceiras
		Starlink	Município Colaboradores

O diagnóstico foi feito com base nas ferramentas, anterior (SH) e posterior (PESTAL), para perceber se este projeto podia ser implementado depois da visualização do TED talk. De forma a complementar as diversas estratégias de planeamento, analisamos este projeto nas seguintes tabelas, segundo a metodologia SWOT e TOWS.

² Nota: A tabela foi criada pelo autor.

Tabela 3 - Análise SWOT: Projeto KiDi.com³

Análise SWOT: Projeto KiDi.com

Forças (Strengths)	Fraquezas (Weaknesses)
<p><u>Estabilidade Política e Apoio Financeiro:</u> influência forte nos planos nacionais de educação; acesso a fundos de apoio digital, nacionais e internacionais;</p> <p><u>Incentivos à atividade académica:</u> estímulo à produção de equipamentos informáticos; valorização do acesso à rede global;</p> <p><u>Educação pelos Valores Sociais:</u> foco na justiça social, acesso autónomo e inclusivo à educação; ênfase na educação pelos valores, promovendo a solidariedade, voluntariado e abertura à diversidade;</p> <p><u>Inovação Tecnológica e Formação Contínua:</u> orçamento dedicado à inovação tecnológica; compromisso com a formação contínua dos envolvidos no projeto;</p> <p><u>Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS):</u> garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, alinhado com o ODS 4.</p>	<p><u>Compra de mais Dispositivos Eletrónicos:</u> aumento dos custos associados à compra de dispositivos eletrónicos; desafios financeiros relacionados com a aquisição de tecnologia;</p> <p><u>Custos Elevados dos Produtos Adquiridos:</u> potencial impacto negativo nos custos operacionais; necessidade de otimização financeira para manter a sustentabilidade;</p> <p><u>Abertura de Cursos de Formação:</u> necessidade de recursos adicionais para abrir cursos de formação; possíveis desafios na gestão e implementação de novos programas.</p>
Oportunidades (Opportunities)	Ameaças (Threats)
<p><u>Solidariedade Social e Voluntariado:</u> aproveitar oportunidades para promover a solidariedade social; explorar iniciativas de voluntariado para apoiar o projeto;</p> <p><u>Tolerância e Inclusão:</u> capitalizar na abertura à diversidade; criar ambientes inclusivos e tolerantes;</p> <p><u>Velocidade de Acesso à Rede e Autonomia Energética:</u> explorar inovações tecnológicas para melhorar a velocidade de acesso à rede; investir em soluções de autonomia energética para garantir a continuidade do projeto.</p>	<p><u>Influência das Condições Climatéricas:</u> riscos relacionados à implementação e manutenção dos KiDi.com devido a condições climatéricas adversas; necessidade de estratégias de contingência;</p> <p><u>Capacidade de Adaptação à Realidade Educativa:</u> desafios de adaptação rápida às mudanças na legislação educativa; requisitos legais em constante evolução e que podem ser ameaças à continuidade do projeto.</p>

³ Nota: A tabela foi criada pelo autor.

A análise TOWS (também conhecida como Matriz TOWS ou SWOT invertida) combina os elementos da análise SWOT para desenvolver estratégias específicas. A matriz TOWS identifica as relações entre as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças, ajudando a gerar *insights* sobre as ações estratégicas que podem ser tomadas. Aqui está a análise TOWS com base na análise SWOT anterior:

Tabela 4 - Análise TOWS: Projeto KiDi.com⁴

Análise TOWS: Projeto KiDi.com

Aproveitar Forças para Aproveitar Oportunidades (SO Estratégias):	Superar Fraquezas para Aproveitar Oportunidades (WO Estratégias):
Capitalizar a estabilidade política e os fundos de apoio digital para promover iniciativas que reforcem o acesso autónomo e inclusivo à educação.	Desenvolver parcerias estratégicas para mitigar os custos elevados dos produtos adquiridos, explorando fontes de financiamento externas e colaborações.
Explorar incentivos à atividade académica para impulsionar a inovação tecnológica e desenvolver cursos de formação alinhados com as demandas do mercado.	Otimizar os processos internos para garantir que a abertura de cursos de formação seja eficiente e financeiramente sustentável.
Aproveitar Forças para Mitigar Ameaças (ST Estratégias):	Minimizar Fraquezas para Mitigar Ameaças (WT Estratégias):
Utilizar a sólida base de educação pelos valores sociais para enfrentar possíveis desafios relacionados com as condições climatéricas adversas, promovendo a solidariedade social em situações de emergência.	Desenvolver planos de contingência robustos para superar desafios financeiros associados à compra de dispositivos eletrónicos, mitigando potenciais impactos negativos.
Implementar estratégias de adaptação à legislação educativa em constante evolução, aproveitando a estabilidade política e o conhecimento técnico existente.	Estabelecer estratégias de gestão de riscos para lidar com possíveis riscos operacionais relacionados com a legislação em mudança.

Estas estratégias TOWS são direcionadas para otimizar o potencial positivo das forças e oportunidades enquanto enfrentam ou mitigam as fraquezas e ameaças identificadas. Cada estratégia deve ser ajustada e personalizada para as circunstâncias específicas do projeto DiGi.com na área educacional.

⁴ Nota: A tabela foi criada pelo autor.

Conclusão

Este projeto educativo *Escola na Nuvem* baseou-se na visão inspiradora dos Ambientes de Aprendizagem Auto-Organizáveis (AAAO) de Sugata Mitra (Mitra, 2013a; Mitra, 2013b), como uma forma de transformar a educação, capacitando os alunos, mesmo os com menor formação ou acesso a tecnologia, a se tornarem aprendizes autónomos e adaptáveis, preparados para os desafios do século XXI, através de uma aprendizagem baseada em desafios promotores de encorajamento pela busca autónoma de conhecimento, pelo livre acesso à tecnologia e a recursos na nuvem. A ajuda de monitores na nuvem sustenta as possíveis dúvidas e inquietações que possam surgir, as quais podem ser resolvidas promovendo a sua desconstrução pela sua ação colaborativa à distância.

Da interligação com experiências pessoais, imaginou-se um ambiente inovador, espaços de aprendizagem, físico e virtual, o KiDi.com. Da faísca inicial depois de ver o filme e do apoio da viabilidade da ideia por parte da docente, começaram a brotar experiências de comunicação anteriores, que explodiram no desenho de um plano para a implementação destes novos *menires educativos*, totalmente inclusivos, implantando-os na comunidade.

A análise deste novo instrumento provocou uma quase obrigação de o tornar coerente e consistente e, por isso, foram utilizadas diversas ferramentas de avaliação estratégica. Estas ferramentas demonstraram-se extremamente pertinentes para uma avaliação profunda da exequibilidade do projeto, com as diferentes etapas de crescimento e de aprofundamento.

No futuro, espera-se que a ideia não fique por aqui, que se tente corporizar, que se tente divulgar, de forma a tentar implementar no terreno, tendo como objetivo final a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, com autonomia.

Todo este trabalho está de acordo com Sugata Mitra, o qual refere no vídeo: “está na moda dizer que o sistema educacional está quebrado, não está quebrado, é maravilhosamente construído, só que precisamos dele melhor, está desatualizado” (Mitra, 2013a). Tal como ele transformou um buraco numa parede do espaço educativo, apenas com um computador, vamos transformar um painel interativo turístico num espaço educativo livre de acesso global e de monitorização na nuvem.

Esta reflexão termina, paradoxalmente, em relação à sua etapa inicial, começando de uma forma idealista, espoletada pela ideia de Sugata Mitra; contudo acaba muito realista, depois de muito planeamento e gestão de ferramentas de avaliação e priorização, num projeto educativo fundamentado, o KiDi.com.

O projeto KiDi.com reflete o poder transformador da literacia digital na promoção de uma educação acessível e inclusiva. Integrando tecnologias inovadoras e princípios pedagógicos colaborativos, este projeto representa uma contribuição significativa para a formação de cidadãos mais preparados para os desafios do futuro. A continuidade e a expansão deste tipo de iniciativas são fundamentais para consolidar uma sociedade mais equitativa e digitalmente alfabetizada, promovendo uma escola inovadora, inclusiva e muito ativa.

Referências bibliográficas

- Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: Rethinking Media Education in the Age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55. <https://doi.org/10.2304/rcie.2007.2.1.43>
- Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens With eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union. JRC Publications Repository. file:///C:/Users/asusz/Downloads/web-digcomp2.1pdf_(online)%20(1).pdf
- Carvalho, L. (2022). Gestão estratégica nas Organizações Sociais. In Rolo, A. & Carvalho, L. (Eds.), *Gestão das Organizações Sociais*. Edições Sílabo.
- Chou, Y.-K. (2016). *Actionable gamification: Beyond points, badges and leaderboards*. Leanpub.
- Estevão, C. (1998). *Gestão estratégica nas escolas*. Instituto de Inovação Educacional. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/gestao_estrategica.pdf
- Fernández-Corbacho, A. (2014). *Aprender una segunda lengua desde un enfoque comunicativo experiencial*. Edinumen.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. (Punie, Y., & Brecko, B., Eds.). Publications Office of the European Union. file:///C:/Users/asusz/Downloads/lb-na-26035-enn%20(2).pdf
- Mitra, S. (2013a, 04-05). *Experimento de Sugata Mitra na educação infantil de crianças da Índia*. TED Talk [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=_YqbXCRhtis
- Mitra, S. (2013b, 02). *Build a school in the Cloud*. TED Talk [Vídeo]. YouTube. https://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud
- Newrly, P. & Veugelers, M. (2009, February). How to strengthen digital literacy? Practical example of a European initiative “SPreaD”. *eLearning Papers*, 12, 1-9. <https://interoperable-europe.ec.europa.eu/sites/default/files/document/2014-12/How%20to%20strengthen%20digital%20literacy%20-%20Practical%20example%20of%20a%20European%20initiative%20SPreaD.pdf>
- Resende, J. (2024). *Metaverso em Portugal: Barreiras, oportunidades e impacto nos padrões de consumo*. <http://hdl.handle.net/10400.22/27061>
- Ribble, M. (2011). *Digital Citizenship in Schools: Nine Elements All Students Should Know*. ISTE. https://books.google.pt/books/about/Digital_Citizenship_in_Schools.html?id=z6WpCgAAQBAJ&redir_esc=y
- Santos, S. (2024). *As tecnologias e as redes sociais no fortalecimento das relações intergeracionais*. <http://hdl.handle.net/10400.22/27081>
- Selwyn, N. (2011). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Continuum International Publishing Group.
- UNESCO (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. file:///C:/Users/asusz/Downloads/252197por.pdf
- Vás, E. (2002). *Implantação de Mudanças Estratégicas: Identificação de Problemas*. [Dissertação de mestrado, Escola de Administração de Empresas de São Paulo/Fundação Getúlio

Vargas]. Repositório de Dados de Pesquisa da Fundação Getúlio Vargas.
<https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/94260373-af10-414b-86c9-59b2aab1d7d7/content>

Capítulo 2 - Acesso ao ensino superior em Portugal: propostas para um processo mais inclusivo

Paula Romão

Palavras-chave: acesso ao ensino superior; desigualdade de oportunidades; inclusão educacional; avaliação holística

Introdução

O acesso ao ensino superior em Portugal é um tema que suscita debates recorrentes, especialmente no que diz respeito às desigualdades de oportunidades e à pressão exercida sobre os alunos. Atualmente, o sistema de seleção foca-se na classificação final das disciplinas (média) e nas classificações obtidas nos exames nacionais, o que pode comprometer uma avaliação mais abrangente das competências e do potencial humano dos estudantes. Este artigo pretende discutir os desafios do atual modelo e propor alternativas que promovam uma maior equidade e inclusão, através de uma abordagem mais holística e personalizada.

O acesso ao ensino superior reveste-se de uma importância crucial para a definição de percursos de vida dos jovens. Sobre o diagnóstico “onde estamos” também muito se tem escrito, nomeadamente quando se traçou a Estratégia 2020 e, mais recentemente, a Estratégia Portugal 2030.

Nos últimos anos, o sistema de ensino em Portugal passou por alterações significativas, nomeadamente no que concerne às regras para terminar o ensino secundário e acceder ao ensino superior. Estas mudanças têm impacto direto em alunos dos cursos científico-humanísticas, cursos profissionais e até em quem já concluiu o secundário, mas pretende melhorar a sua candidatura ao ensino superior.

Como se processa o acesso dos alunos ao ensino superior?

Os alunos que no ano letivo de 2024/2025 estiverem inscritos no 10.º ou 11.º ano, ao longo do ensino secundário serão submetidos, no âmbito da avaliação externa (exames nacionais), à realização de três exames nacionais, sendo um deles, obrigatoriamente de Português e os outros dois exames serão específicos da respetiva área de estudo (Curso científico-humanístico).

Os exames realizados no 11.º e 12.º ano têm um peso de 25% na nota final da disciplina, sendo a fórmula utilizada: $CFD = (7,5 \times CIF + 2,5 \times CE) \div 10^5$. O cálculo da média final do ensino secundário é uma média ponderada de todas as disciplinas cujo peso depende da duração de cada disciplina.⁶

⁵ CFD: Classificação Final da Disciplina; CIF: Classificação Interna Final (a média que o aluno tem na escola); CE: Classificação do Exame.

⁶ Trienais (3 anos) → valem 3 vezes; Bienais (2 anos) → valem 2 vezes; Anuais (1 ano) → valem 1 vez).

Ao contrário das vias científico-humanísticas, os alunos dos cursos profissionais não precisam de realizar exames nacionais obrigatórios para concluir o ensino secundário. Só precisam de fazer exames nacionais se pretenderem usar esses exames para o acesso ao ensino superior, ou seja, como provas de ingresso. Nos cursos profissionais, a Classificação Final do Curso (CFC) é calculada com base numa ponderação que considera todas as componentes formativas, cuja fórmula é: $CFC = 0,22 \times FSC + 0,22 \times FC + 0,22 \times FT + 0,11 \times FCT + 0,23 \times PAP$ ⁷. Os alunos dos cursos profissionais podem aceder ao ensino superior através de dois caminhos principais: (1) Concurso Nacional de Acesso que exige exames nacionais e segue os mesmos critérios aplicáveis a alunos dos Cursos Científico-Humanísticos; (2) Concursos Especiais que são desenhados para alunos de cursos profissionais, com provas adaptadas ao seu percurso formativo.

Também os alunos que concluíram o ensino secundário e pretendem melhorar a sua candidatura ao ensino superior, têm a possibilidade de realizar melhorias das notas internas de disciplinas ou das provas de ingresso, em ambas as situações, através da realização de exames nacionais como alunos autopropostos. As provas de ingresso realizadas mantêm-se válidas por cinco anos consecutivos.

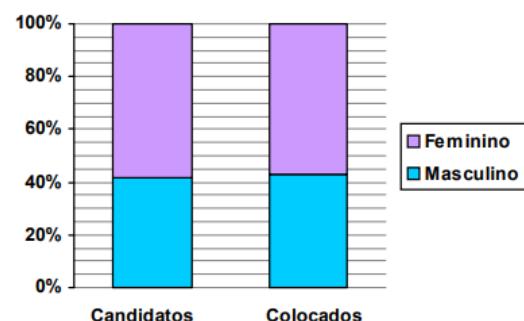
Em todas as situações anteriores, as provas de ingresso, para o curso pretendido, devem ser consultadas no *site* da Direção-Geral do Ensino Superior (DGES) ou no guia de acesso ao ensino superior das respetivas instituições.

Por sua vez, o ensino superior português organiza-se num sistema binário, que integra o ensino universitário e o ensino politécnico e tem uma estrutura assente em quatro ciclos: um ciclo de estudos de curta duração, que não confere grau académico (CTeSP – Cursos Técnicos Superiores Profissionais) e três ciclos de estudos conducentes aos graus académicos de licenciado, mestre e doutor. Na Figura 1 pode verificar-se o número de alunos colocados na 1.^a fase do concurso nacional de acesso ao ensino superior, em 2022-2023.

Figura 1 - Número de alunos colocados na 1.^a fase do concurso nacional de acesso ao ensino superior, em 2022-2023, por sexo⁸

2023

Sexo	Candidatos	%tot.	Colocados	%col.
Feminino	34351	58.2	28265	57.2
Masculino	24722	41.8	21173	42.8



⁷ FSC: Formação Sociocultural; FC: Formação Científica; FT: Formação Técnica; FCT: Formação em Contexto de Trabalho (estágio); PAP: Prova de Aptidão Profissional.

⁸ Nota: Gráfico elaborado pela autora, a partir de dados da DGES (2024)

Conforme ilustrado na Figura 1, o número de candidatas e colocadas do sexo feminino supera consideravelmente os de sexo masculino, o que deverá ser alvo de reflexão por parte das entidades competentes e comunidade científica a fim de se garantir a equidade de género no planeamento de políticas públicas e no desenho de estratégias educacionais mais inclusivas. O aumento do acesso das mulheres à educação ao longo das últimas décadas, o maior rendimento escolar feminino, as escolhas vocacionais e segmentação por género em certas áreas (como educação, saúde, ciências sociais) são algumas das causas que têm como consequência um desequilíbrio de género em determinadas áreas profissionais e geram desafios na construção de políticas públicas equilibradas.

As novas regras para terminar o ensino secundário e aceder ao ensino superior são complexas, mas será que são eficazes?

Dos 49 963 novos estudantes na 1.^a fase do Concurso Nacional de Acesso (CNA) no ano letivo 2024-2025 no ensino superior público, 56,1% dos estudantes foram colocados na sua primeira opção e 87,8% numa das suas três primeiras opções de candidatura, sendo os valores mais elevados dos últimos anos e um dos fatores considerados mais relevantes para o sucesso académico; destes, 1 655 estudantes são beneficiários de escalão A de ação social escolar. De considerar que no ano de 2023/2024, são 60 mil os alunos inscritos em Cursos Profissionais, por todo o país. Estes cursos garantem dupla certificação, abrindo as portas à entrada no mercado de trabalho e permitindo igualmente o acesso ao Ensino Superior (DGEEC et al., 2024).

Aceder ao ensino superior através de cursos profissionais, uma miragem ou realidade?

O relatório *Estado da Nação: Educação, Emprego e Competências em Portugal* (Fundação José Neves, 2023) refere que, embora o Ensino Profissional seja cada vez mais valorizado pelos empregadores e pelos jovens portugueses, ainda sofre de alguns preconceitos e debilidades; tal como sugerem os resultados do PISA 2022, os alunos do Ensino Profissional apresentam maiores quebras no desempenho nos três domínios em avaliação (Leitura, Matemática e Ciências) e têm o estatuto socioeconómico mais baixo. Se, por um lado, o Ensino Profissional (ou seja, a oferta educativa que prepara os jovens para o mercado de trabalho com competências técnicas específicas) se afigura como um potencial parceiro na transição digital de Portugal, sendo um fator relevante e promissor no processo de transformação digital que Portugal está a viver — tanto na economia como nos serviços públicos e na sociedade em geral, nomeadamente no âmbito da modernização tecnológica, digitalização da economia, educação, administração pública e promoção de competências digitais na população, por outro lado, fica patente a necessidade urgente de valorizar socialmente este tipo de ensino e reforçar iniciativas que possam contribuir para uma franca melhoria do desempenho destes alunos. Embora o ensino profissional tenha registado um crescimento significativo nas últimas décadas, a percentagem de alunos que prosseguem para o ensino superior permanece relativamente baixa, sendo que apenas um quinto dos alunos (22%) que concluíram um curso profissional em 2023, seguiram para o ensino superior no ano seguinte a frequentar um curso superior ou um curso técnico superior profissional (CTeSP). Isto significa que, dos 26.906 que concluíram o ensino profissional no secundário, quase 21 mil deixaram de estudar, já que apenas 5939 prosseguiram os estudos (DGEEC et al., 2024). Estes dados sublinham a importância de continuar a incentivar a atratividade e a valorização do ensino profissional, além de reforçar as possibilidades de transição para o ensino superior, garantindo

que os alunos tenham oportunidades de prosseguir os estudos e alcançar qualificações mais avançadas.

Será que Portugal está no caminho certo? Estaremos alinhados com os Objetivos de Política elencados pela Comissão Europeia, em termos educacionais?

A Estratégia para a Educação Portugal 2030 (EP 2030) está estruturada em torno de quatro agendas temáticas centrais para o desenvolvimento da economia, da sociedade e do território de Portugal no horizonte de 2030, as quais se articulam com os cinco Objetivos de Política elencados pela Comissão Europeia. De entre os sete objetivos da agenda dois da EP 2030, releva-se o que determina “Alcançar um nível de 60% dos jovens com 20 anos que frequentem o ensino superior, com 50% dos graduados de educação terciária na faixa etária dos 30-34 anos até 2030” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 98/2020, de 13 de novembro); este objetivo evidencia a preocupação em preparar o sistema educativo para os desafios sociais, tecnológicos e económicos da próxima década, aproveitando as lições aprendidas desde 2000.

Ao adotar a Declaração de Incheon, a comunidade educacional consolidou um objetivo educacional unificado, harmonizado com o panorama de desenvolvimento global (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2015), sendo um marco internacional no compromisso com a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, para promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. A Educação 2030 defende que todos, independentemente da origem, estatuto ou condição, merecem acesso a uma educação inclusiva e equitativa, ao lado de oportunidades contínuas de aprendizagem, sendo aqui que entronca a preocupação de distender estes objetivos ao acesso ao ensino superior, o qual deve ser de todos, e para todos, os que desejem prosseguir os seus estudos.

Contudo, a equidade raramente é considerada na discussão sobre o acesso ao ensino superior, uma vez que este processo está condicionado pelas oportunidades disponíveis, pelas aspirações dos alunos e, sobretudo, pelos critérios de seleção aplicados (Cerdeira & Brito, 2018).

Que fatores influenciam o acesso ao ensino superior?

1. Fatores socioeconómicos e culturais das famílias

Estes fatores relevam no acesso dos alunos ao ensino superior na medida em que o nível de rendimento das famílias é um dos principais determinantes do acesso ao ensino superior.

Num estudo realizado por Vieira (2018) é referido que entre os fatores facilitadores de acesso ao ensino superior se destaca o papel das influências sociais, com relevância para a influência da família, dos atores do contexto educativo e dos pares. Por seu lado, famílias de rendimentos mais baixos enfrentam dificuldades em suportar os custos associados à frequência universitária, como propinas, alojamento, transportes e material escolar. Apesar da existência de bolsas de ação social, estas nem sempre cobrem todas as necessidades dos estudantes. Já em 1986, Bourdieu (1986) referia que o capital económico, cultural e social das famílias influencia o desempenho e o acesso à educação. Segundo Amaral (s.d.) “Portugal é, entre os países da União Europeia, aquele onde há menos equidade no acesso devido à relação muito forte que existe entre as escolhas dos alunos (matricular-se ou não no ensino superior, escolhas de curso e de instituição) e os capitais, cultural e socioeconómico, das suas famílias.” (para. 53).

Famílias com maior capital cultural conseguem apoiar melhor os filhos no percurso académico, destacando-se o impacto das condições socioeconómicas no desempenho académico e na transição para o ensino superior em Portugal (Almeida & Vieira, 2020). A identificação de

barreiras financeiras impeditivas do prosseguimento de estudos de nível superior constitui-se como outro obstáculo (Vieira, 2018), com destaque para o pagamento das propinas. Apesar de haver um teto máximo estabelecido por lei (atualmente cerca de 697 euros anuais) muitas famílias consideram este valor elevado. Neste contexto, o ministro da Educação, Ciência e Inovação, Doutor Fernando Alexandre, no âmbito da revisão do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES) revelou, em Janeiro de 2025, que “A primeira condição para o descongelamento das propinas é a conclusão de um estudo sobre avaliação da ação social, da responsabilidade da Universidade Nova (de Lisboa),” (Alexandre, 2025), o qual irá refletir todos os custos dos estudantes na frequência do ensino superior sublinhando que estes “envolvem muitas dimensões, incluindo as propinas” (Alexandre, 2025), para que os alunos tenham condições para aceder ao ensino superior e terem um percurso académico bem-sucedido (Alexandre, 2025). As políticas de ação social, como bolsas de estudo, apoio ao alojamento e transporte, podem facilitar o acesso, mas nem todos os estudantes elegíveis se candidatam.

2. Políticas educativas e institucionais

Também se constituem como barreiras de acesso ao ensino superior, na medida em que, tal como já foi referido, a legislação e os procedimentos para acesso ao ensino superior são complexos e nem todos os alunos têm acesso a informação de qualidade, atempadamente. Segundo Santiago e Carvalho (2020), as frequentes mudanças nas regras de acesso, criando alguma incerteza nos estudantes e os apoios a estudantes carenciados, com destaque para a importância das bolsas de ação social, também são algumas das medidas que evidenciam o impacto que as políticas públicas e de financiamento do acesso ao ensino superior assumem. Segundo Vieira (2018), é muito preocupante o papel inibidor das expectativas negativas de retorno sobre o investimento numa qualificação de nível superior que, na percepção dos jovens inquiridos, um diploma do Ensino Superior não traz benefícios em termos do sucesso profissional.

3. O percurso académico dos alunos

Também é um fator com impacto significativo na frequência, ou não, do ensino superior; geralmente, quando há um bom aproveitamento, maior é a probabilidade de o aluno se manter no sistema educativo (Almeida et al., 2006). Num estudo de Romão (2012) onde se pretendia analisar o impacto de cada fator nos resultados escolares dos alunos, a variável *histórico* (percurso escolar prévio), ao nível do aluno, foi o fator que mais determinou os resultados escolares dos alunos, tanto na disciplina de Português como na disciplina de Matemática e nos dois ciclos de ensino considerados (3.º ciclo e secundário). Outro fator inibidor do prosseguimento de estudos de nível superior é, segundo Vieira (2018) a “**falta de conhecimento** sobre o Ensino Superior, fator estritamente associado à **indecisão vocacional**, (...) bem como o **desinteresse por estudar**, muitas vezes associado a desempenhos escolares mais fracos e à crença na incapacidade de realizar com sucesso um curso de nível superior” (p. 160) Quanto aos fatores culturais da família, Costa e Lopes (2017) referem a importância do impacto das expectativas familiares e sociais, na decisão de frequentar o ensino superior, destacando a influência da primeira geração de estudantes universitários.

4. Fatores geográficos

Os fatores geográficos podem estar na base da decisão de o aluno prosseguir os seus estudos no ensino superior, bem como comprometer ou facilitar o sucesso na entrada no curso pretendido e mesmo a conclusão do mesmo. Figueiredo e Rocha (2021) destacam as disparidades regionais no acesso ao ensino superior em Portugal, com os estudantes do interior a enfrentarem maiores dificuldades de mobilidade e alojamento. A este propósito, Vieira (2018) releva como alguns dos fatores inibidores do acesso ao ensino superior, os custos de manutenção mensal associados ao alojamento, transportes e alimentação, com especial destaque no caso dos estudantes deslocados.

5. Mais flexibilidade nos currículos

A introdução de maior flexibilidade nos currículos, permitindo o desenvolvimento de competências transversais, deveria servir como um fator diferenciador no acesso ao ensino superior. Atualmente, o sistema privilegia exclusivamente as competências cognitivas adquiridas ao longo do percurso académico, sendo o desempenho nos exames nacionais, na maioria dos casos, o critério determinante para a admissão. No entanto, este modelo acaba por negligenciar habilidades essenciais, como criatividade, autonomia e trabalho em equipa, que são cada vez mais valorizadas, inclusive no mercado de trabalho.

Identificação de Causas

Considerando a existência de diversas variáveis que, no momento da realização dos exames, podem influenciar o desempenho dos alunos, torna-se difícil aceitar que algumas horas destinadas a essa avaliação possam comprometer as suas expectativas, afastando-os dos seus objetivos e colocando em risco a sua *realização, produtividade e envolvimento* na futura atividade profissional. Esse cenário pode ter consequências diretas na saúde mental e física dos estudantes, gerando impactos, tanto diretos quanto indiretos, na sociedade. Trata-se de milhares de horas de escolarização reduzidas a uma avaliação que, por ser externa e rígida se revela descontextualizada, ou mesmo obsoleta, na atualidade.

Além disso, o foco excessivo na memorização de conteúdos compromete o desenvolvimento de competências essenciais para o mundo do trabalho, como a comunicação, a empatia, a criatividade e a inovação. Estas são competências frequentemente negligenciadas no processo de seleção atual.

O sistema atual leva o aluno a focar-se quase exclusivamente no resultado final — as notas para acesso ao ensino superior. Os requisitos e condições de acesso ao Ensino Superior constituem-se como uma das principais barreiras, particularmente as provas de ingresso/exames nacionais, bem como a sua forte ponderação na classificação final do estudante (Vieira, 2018). Todo o processo está desenhado com esse objetivo em mente, deixando, por consequência, de valorizar outras dimensões essenciais para um desempenho pessoal e profissional de sucesso ao longo da vida. Competências como resiliência, criatividade, inovação, comunicação e empatia acabam por ser desconsideradas, visto que estas não têm tradução direta na avaliação externa. O impacto dessas competências no processo de seleção é, portanto, praticamente inexistente.

Uma das soluções passa por investir na digitalização do percurso escolar dos alunos, permitindo o registo do seu envolvimento em projetos, estágios e atividades extracurriculares. Esse sistema poderia incluir portefólios digitais, registos de participação em iniciativas sociais, e até cartas de

recomendação de professores ou tutores. Assim, seria possível reconhecer e validar competências essenciais, destacando o interesse e o empenho em áreas específicas.

Vivendo-se num contexto de grande incerteza e elevada imprevisibilidade, importa refletir sobre o que deve realmente ser valorizado. Quais são os elementos que terão maior impacto no desenvolvimento do aluno, na transformação da sociedade e na sustentabilidade do mundo? O conhecimento adquirido, num momento pontual da vida de uma pessoa, pode ser transitório? Ou antes o caráter de alguém que demonstra disposição para aprender ao longo de toda a vida?

É, assim, necessário distinguir entre o conhecimento cristalizado, que se limita à memorização, reprodução e mimetização, largamente replicado ao longo do tempo, e o conhecimento reflexivo, que é assimilado através de experiências, deduções e aprendizagens significativas.

Um novo Paradigma, precisa-se

Para implementar esta mudança de paradigma, é necessário:

- Revisão dos critérios de seriação para o acesso ao ensino superior, valorizando não só o desempenho nos exames, mas também o percurso académico completo, as competências sociais e os interesses pessoais;
- Criação de um sistema digital de portefólios escolares que reúna registo das experiências e competências adquiridas por cada aluno;
- Formação de professores e orientadores para que possam contribuir na identificação, valorização e recomendação das capacidades dos alunos;
- Reforço do reconhecimento das aprendizagens informais e extracurriculares, garantindo que todas as experiências dos alunos sejam consideradas no seu processo de acesso ao ensino superior.

Este novo modelo de avaliação pode ser o caminho para uma educação mais justa, inclusiva e orientada para o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para os desafios do futuro e para a aprendizagem ao longo da vida.

Propostas de Mudança

Para promover uma maior equidade no acesso ao ensino superior, propõe-se a implementação de novos critérios de seriação e a introdução de instrumentos de avaliação complementares. Algumas das propostas incluem:

1. Avaliação Integral, Personalizada e Holística do Aluno

Considerar o percurso académico e as competências adquiridas durante o ensino secundário, através da digitalização do portefólio escolar. Este portefólio poderia incluir informações sobre participação em projetos, estágios, atividades extracurriculares como o voluntariado e até cartas de recomendação.

2. Entrevistas e Testes de Habilidades Específicas

Introduzir entrevistas individuais e/ou testes práticos para avaliar o potencial dos alunos em determinadas áreas de estudo. Esse momento permitiria avaliar competências que não são refletidas apenas nas notas, como a motivação, o interesse e o pensamento crítico.

3. Apoio Psicopedagógico

Reforçar o apoio psicopedagógico durante o ensino secundário, para preparar melhor os alunos na transição para o ensino superior.

4. Programas de Apoio a Alunos Desfavorecidos

Implementar programas específicos para apoiar alunos provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis e para aqueles cuja língua materna não seja o português.

Ou seja, propõe-se uma avaliação que vá além das notas obtidas nos exames. Esta deve considerar as competências desenvolvidas ao longo do percurso escolar, o perfil do aluno, a sua trajetória e o contexto socioeconómico em que está inserido. É fundamental valorizar características que não se refletem apenas em classificações numéricas, mas que demonstram o potencial de aprendizagem contínua e a capacidade de adaptação.

Este modelo permitiria uma abordagem mais abrangente, evitando a limitação dos atuais critérios baseados exclusivamente em classificações. A análise holística do perfil dos alunos ajudaria a reduzir o insucesso e o abandono escolar no ensino superior, contribuindo para maiores níveis de satisfação e realização académica.

A implementação será viável?

Defendemos que sim, mas para isso, seria necessário salvaguardar algumas premissas de entre as quais destacamos duas:

1. Uniformização e Padronização

Garantir que o processo de seleção seja uniforme em todas as instituições, evitando desigualdades e promovendo a transparência ética e moral.

2. Transferência de Responsabilidade

Passar parte da responsabilidade da seleção para as instituições de ensino superior, permitindo que estas desempenhem um papel ativo na análise do potencial dos candidatos.

Esta abordagem combinaria o percurso académico, as competências individuais e os interesses dos alunos, permitindo uma transição mais eficaz para o ensino superior e contribuindo para a formação de profissionais mais preparados e comprometidos.

Quem seriam os principais beneficiários, e benefícios, desta mudança de paradigma?

- **Alunos:** Redução do Abandono Escolar – Um processo de seleção mais personalizado ajudaria a garantir que os estudantes escolham cursos alinhados com as suas aptidões e interesses, diminuindo as taxas de abandono no ensino superior;
- **O mercado de trabalho:** Profissionais Mais Qualificados – O foco no potencial e nas competências práticas dos alunos resultaria na formação de profissionais mais preparados e eficazes para os desafios do mercado de trabalho;
- **A sociedade, em geral:** Benefício Social – A sociedade como um todo seria beneficiada, ao receber profissionais mais motivados, realizados e competentes, prontos para contribuir positivamente em diversas áreas.

Perante o enquadramento de tudo o que foi referido, optou-se por realizar uma matriz baseada na ferramenta estratégica *Threats, Opportunities, Weaknesses, Strengths* (TOWS)⁹, que permite orientar a tomada de decisão estratégica, visando a adaptação a novas realidades, nomeadamente no que concerne à inclusão de políticas educativas inovadoras no acesso ao ensino superior. Ao cruzar as forças e fraquezas internas com as oportunidades e ameaças do ambiente externo, pretendeu-se identificar alguns dos possíveis caminhos que garantam a prestação de um serviço público mais eficiente, equitativo e sustentável no que ao acesso dos alunos ao ensino superior, diz respeito.

Tabela 5 - Matriz TOWS: Pontos Fracos x Oportunidades (FO) - Ações estratégicas procuram transformar os pontos fracos em vantagens, aproveitando as oportunidades disponíveis

Pontos Fracos	Oportunidades	Ações Estratégicas (FO)
Avaliação focada na memorização e em resultados de exames	Integração de novos modelos de avaliação (portefólio digital, entrevistas, testes específicos)	Criar um sistema híbrido de avaliação que combine exames com portfólios digitais, entrevistas e provas específicas, valorizando o percurso global do aluno.
Desigualdade de oportunidades (fenômeno das explicações)	Apoio e preparação para alunos desfavorecidos e de língua não materna	Implementar programas de tutoria personalizada e apoio financeiro para alunos de contextos desfavorecidos.
Pressão excessiva nos estudantes	Apoio psicopedagógico no ensino secundário	Estabelecer apoio psicopedagógico contínuo para ajudar os alunos a lidar com a pressão e melhorar o seu bem-estar mental e emocional.
Pouca valorização de competências práticas e interpessoais	Reformas para uma transição mais justa e inclusiva do ensino secundário para o superior	Desenvolver projetos escolares práticos que promovam a criatividade, empatia e resolução de problemas, aumentando o peso dessas competências na seleção.

⁹ A Matriz TOWS é uma ferramenta estratégica que permite analisar e cruzar fatores internos e externos que influenciam o funcionamento de uma organização, ajudando na definição de caminhos estratégicos. Derivada da análise SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats), a matriz TOWS vai além de uma simples identificação de forças, fraquezas,⁹ A Matriz TOWS é uma ferramenta estratégica que permite analisar e cruzar fatores internos e externos que influenciam o funcionamento de uma organização, ajudando na definição de caminhos estratégicos. Derivada da análise SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats), a matriz TOWS vai além de uma simples identificação de forças, fraquezas, oportunidades e ameaças, propondo ações concretas que maximizem os aspectos positivos e mitiguem os riscos identificados.

Tabela 6 - Matriz TOWS: Pontos Fracos x Ameaças (FA) - Ações estratégicas que procuram minimizar os pontos fracos e neutralizar as ameaças existentes

Pontos Fracos	Ameaças	Ações Estratégicas (FA)
Avaliação focada na memorização e em resultados de exames	Aumento da desigualdade social (diferenças entre escolas públicas e privadas, contextos socioeconómicos)	Reducir o peso dos exames nacionais no acesso ao ensino superior, utilizando critérios adicionais que considerem o percurso académico completo do aluno.
Desigualdade de oportunidades (fenómeno das explicações)	Desmotivação dos alunos devido ao foco excessivo nas notas e medo do insucesso	Propor métodos alternativos de avaliação que considerem o esforço e o progresso dos alunos, diminuindo a dependência dos exames.
Pressão excessiva nos estudantes	Falta de valorização de competências socioemocionais (criatividade, inovação, empatia)	Criar espaços educativos que fomentem o desenvolvimento de competências transversais como a criatividade, empatia e resiliência.
Pouca valorização de competências práticas e interpessoais	Falta de flexibilidade no acesso ao ensino superior	Reformar os critérios de acesso, introduzindo componentes práticos, como projetos escolares, participação em atividades extracurriculares e cartas de recomendação.

Tabela 7 - Matriz TOWS: Pontos Fortes x Oportunidades (FO) - Ações estratégicas geradoras de mudança e melhoria, que procuram aproveitar os pontos fortes para explorar as oportunidades

Pontos Fortes	Oportunidades	Ações Estratégicas (FO)
Alta qualificação de docentes no ensino superior	Integração com outros modelos de avaliação (portefólio digital, entrevistas, testes específicos)	Desenvolver metodologias de avaliação que combinem competências práticas e conhecimento teórico, com participação de docentes especializados.
Experiência acumulada no ensino e avaliação de competências	Apoio e preparação para alunos desfavorecidos e de língua não materna	Promover programas de mentoria que envolvam docentes e alunos para apoiar alunos de contextos vulneráveis.
Capacidades institucionais para implementar reformas educativas	Reformas para a equidade na transição do ensino secundário para o superior	Desenvolver políticas que garantam um processo de transição mais justo e inclusivo, utilizando dados qualitativos do percurso escolar dos alunos.
Infraestruturas digitais no sistema de ensino	Apoio psicopedagógico a alunos no ensino secundário	Usar ferramentas digitais para identificar precocemente dificuldades emocionais e académicas e intervir de

Pontos Fortes

Oportunidades

Ações Estratégicas (FO)

forma personalizada.

Tabela 8 - Matriz TOWS: Pontos Fortes x Ameaças (FA) - Ações estratégicas geradoras de mudança e melhoria, usando os pontos fortes para mitigar as ameaças

Pontos Fortes	Ameaças	Ações Estratégicas (FA)
Alta qualificação de docentes no ensino superior	Aumento da desigualdade social (diferenças entre escolas públicas e privadas, contextos socioeconómicos)	Implementar critérios de admissão que considerem o percurso escolar completo, não apenas os resultados dos exames.
Experiência acumulada no ensino e avaliação de competências	Desmotivação dos alunos devido ao foco excessivo nas notas e medo do insucesso	Criar processos de seleção mais humanizados que valorizem <i>soft skills</i> e competências adquiridas ao longo da vida escolar.
Capacidades institucionais para implementar reformas educativas	Foco limitado nas competências interpessoais e práticas (criatividade, inovação, empatia)	Introduzir elementos de avaliação contínua que valorizem competências interpessoais e resolução de problemas reais.
Infraestruturas digitais no sistema de ensino	Falta de flexibilidade no acesso ao ensino superior	Desenvolver soluções tecnológicas para facilitar a análise dos portefólios digitais dos alunos, garantindo uma avaliação mais personalizada.

Conclusão

As análises realizadas com a ferramenta estratégica, *Threats, Opportunities, Weaknesses, Strengths* (TOWS) evidenciam que, ao cruzar pontos fracos e pontos fortes, respetivamente com oportunidades e ameaças, é possível identificar ações estratégicas que promovam uma avaliação mais inclusiva e holística dos alunos, garantindo um acesso ao ensino superior mais justo e adaptado às competências exigidas no mundo atual.

Pode-se argumentar que tais propostas exigem um elevado investimento em recursos logísticos, materiais e humanos. No entanto, basta refletirmos sobre os custos de não investir numa educação verdadeiramente inclusiva, que alcance todos e cada um, para rapidamente compreendermos a gravidade dessa decisão.

Nesta reflexão, procurou-se dar resposta à questão central: Como tornar o acesso ao ensino superior mais inclusivo e justo? Contudo, outras questões permanecem em aberto, exigindo atenção e aprofundamento por parte dos investigadores que se dedicam a estas temáticas. Sugerimos, assim, algumas linhas de investigação para estudos futuros que poderão contribuir para uma maior compreensão e transformação deste campo de estudo, no âmbito das Políticas Públicas e Inclusão:

- De que forma as políticas públicas atuais contribuem (ou não) para um acesso mais justo e inclusivo ao ensino superior?
- Que impacto tem a descentralização das políticas educativas nas desigualdades regionais de acesso ao ensino superior?
- Como podem os modelos de financiamento público ao ensino superior ser redesenhadados para beneficiar estudantes de contextos socioeconómicos desfavorecidos?
- De que modo a legislação de acesso ao ensino superior considera as realidades de grupos minoritários (como imigrantes, refugiados, comunidades étnicas)?

O acesso ao ensino superior em Portugal continua a refletir desigualdades estruturais profundamente enraizadas no sistema educativo e social. Apesar das reformas recentes e do aumento das oportunidades formais de ingresso, persistem entraves significativos que afetam, de forma desigual, os estudantes provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos, de percursos profissionais ou de zonas geográficas mais periféricas. Este capítulo procurou evidenciar que, para além das médias e dos exames nacionais, há um vasto conjunto de competências, experiências e potencialidades que o atual modelo de seleção tende a ignorar.

A promoção de um acesso mais inclusivo ao ensino superior exige, assim, uma mudança de paradigma que valorize a diversidade dos percursos educativos, as aprendizagens informais e as competências socioemocionais. As propostas aqui apresentadas – desde a criação de portefólios digitais até à revisão dos critérios de seriação – não pretendem apenas tornar o sistema mais justo, mas também mais alinhado com os desafios contemporâneos e os objetivos europeus e internacionais para a educação. Caminhar para um modelo mais holístico de avaliação é, acima de tudo, uma aposta no desenvolvimento humano, na coesão social e na sustentabilidade futura do país.

Referências bibliográficas

- Alexandre, F. (2025, janeiro 8). Ministro admite descongelar propinas no ensino superior a partir de setembro. *Diário de Notícias*. <https://www.dn.pt/pol%C3%ADtica/ministro-admite-descongelar-propinas-no-ensino-superior-a-partir-de-setembro>
- Almeida, L., & Vieira, M. (2020). A transição para o ensino superior em Portugal: Determinantes pessoais e contextuais. *Revista de Educação*, 28(1), 57-78. <https://doi.org/10.14550/2020.12345>
- Amaral, A. (s.d.). *A Reforma do Ensino Superior Português*. Conselho Nacional de Educação. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/PoliticasEnsinoSuperior/4-introducao.html>
- Acessibilidade e equidade no ensino superior. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *A democratização do acesso ao ensino superior em Portugal* (pp. 25-41). Conselho Nacional de Educação. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/PoliticasEnsinoSuperior/4-introducao.html>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Cerdeira, M & Brito, C. (2018). Acessibilidade e equidade no ensino superior em Portugal: Um estudo sobre os regimes especiais de acesso. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 1-23. <https://doi.org/10.21814/rpe.15139>
- Costa, A. & Lopes, J. (2017). First-generation students in higher education: Challenges and achievements in Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 84, 51–69. <https://doi.org/10.7458/SPP201784451>
- Direção-Geral de Ensino Superior (DGES) (2024). *Regime Geral: Ensino Superior Público Concurso Nacional de Acesso. Estatísticas 1997 a 2023*. <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/regime-geral-ensino-superior-publico-concurso-nacional-de-acesso>
- Figueiredo, H. & Rocha, J. (2021). Regional disparities in higher education access in Portugal: Exploring barriers and opportunities. *Journal of Regional Studies*, 55(2), 320-342. <https://doi.org/10.1080/12345678.2021.123456>
- Fundação José Neves (2023). *Estado da Nação: Educação, Emprego e Competências em Portugal*. <https://www.joseneves.org/estado-da-nacao/estado-da-nacao-2023>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2015). *Declaração de Incheon: Educação 2030 – Rumo a uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e aprendizagem ao longo da vida para todos*. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 98/2020, de 13 de novembro, da Presidência do Conselho de Ministros. *Estratégia Portugal 2030. Diário da República*: I Série, n.º 222/2020 (2020-11-13), 12-61. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/98-2020-148444002>
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, do Ministério da Educação. *Diário da República*: I Série, n.º 79/2008, páginas 2341 – 2356. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>

Recomendação n.º 2/2024, de 27 de março do Conselho Nacional de Educação. *Exames e acesso ao ensino superior: Problemas e cenários*. Diário da República: II Série, n.º 62/2024 (2024-03-27). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/2-2024-857575004>

Resolução do Conselho sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia em matéria de educação e formação rumo ao Espaço Europeu da Educação e mais além (2021-2030) (2021/C 66/01). Jornal Oficial da União Europeia, C 66, 1-21. CELEX: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01))

Romão, P. (2012). *Alguns fatores determinantes dos resultados obtidos pelos alunos do 9.º ano e 12.º anos nos exames nacionais de Português e Matemática e o efeito escola* [Tese de doutoramento, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/10119>

Teixeira, P. & Rocha, V. (2008). Access to higher education in Portugal: A tale of two inequalities. *European Journal of Education*, 43(4), 443-455. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00496.x>

Vieira, D. (2018). *Determinantes e significados do ingresso dos jovens no ensino superior: Vozes de estudantes e de profissionais do contexto educativo*. Direção-Geral do Ensino Superior. https://www.dges.gov.pt/sites/default/files/determinantes_e_significados_web.pdf

Capítulo 3 - O Desafio da Equidade: o acolhimento e inclusão de alunos estrangeiros na escola

Maria José Ferreira e Sónia Calçada

Palavras-chave: alunos imigrantes; inclusão; equidade; práticas inclusivas

Introdução

Nas últimas décadas, especialmente desde o início do século XXI, a mobilidade estudantil aumentou significativamente. A integração de alunos estrangeiros nas escolas é um elemento essencial para a construção de um ambiente educativo inclusivo e diverso, que não só beneficia aqueles mesmos alunos, mas também enriquece a experiência educativa de todos. Promover o seu acolhimento e inclusão de maneira efetiva exige uma liderança forte que mobilize esforços conjuntos de professores, alunos, famílias e comunidades, mas os benefícios a longo prazo são imensuráveis.

A diversidade é característica comum em qualquer comunidade educativa e reflete-se no processo educativo e no sucesso da aprendizagem de cada um. Para que isso se concretize, é necessário incluir efetivamente os alunos migrantes no sistema educativo e na sociedade. Leis e orientações já existentes, como a Lei de Bases do Sistema Educativo e os Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018, publicados simultaneamente a 6 de julho, estabelecem essas metas. A inclusão bem-sucedida é um processo contínuo que exige flexibilidade e adaptação às necessidades individuais dos alunos, bem como mudanças nas dinâmicas e cultura escolar (Ainscow, 2005). Atualmente, as escolas precisam de se organizar e atuar de forma integrada para que a diversidade une a comunidade educativa, garantindo o direito à educação e igualdade de oportunidades conforme a Convenção dos Direitos da Criança.

É importante que os alunos sejam inseridos desde a idade da educação pré-escolar, promovendo o seu bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem. A escolaridade obrigatória deve incluir todos os alunos entre os 3 e os 18 anos, independentemente da sua situação legal no país. Dada a crescente diversidade, as escolas devem preparar condições e respostas adequadas para acolher e incluir os alunos migrantes.

Assim, a inclusão dos alunos estrangeiros beneficia tanto os indivíduos quanto a sociedade como um todo.

1. Como será o acolhimento e a inclusão dos alunos migrantes nas escolas?

Inclusão e equidade são princípios essenciais e interligados que devem ser incorporados nas práticas pedagógicas de todas as comunidades educativas “necessariamente acolhedoras de todos os sentires e de todos os sentidos” (Peças, 2002, p. 1). Por inclusão podemos entender “o processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes” (UNESCO, 2019a, p. 13). A equidade visa “garantir que existe uma preocupação com justiça/processos justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância.” (Idem).

Esta inclusão é essencial por diversas razões: i) enriquece o ambiente escolar com uma diversidade cultural que promove compreensão e respeito pelas diferenças; ii) desenvolve competências sociais como empatia e trabalho em equipa; iii) previne a exclusão social e melhora o bem-estar emocional e académico dos alunos estrangeiros; iv) ajuda a reduzir desigualdades educacionais; v) fortalece a coesão social, combatendo a discriminação e promovendo uma sociedade mais inclusiva e coesa (Booth & Ainscow, 2011).

A agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, adotada em 2015 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em que Portugal teve uma posição ativa na sua elaboração, destaca no seu Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) sobre educação, a necessidade de sistemas de educação inclusivos e equânimes. Cada país tem, assim, a responsabilidade de definir a forma como se concretiza a sua implementação, de modo a que ninguém fique para trás. Já a Constituição da República Portuguesa realça este compromisso ao declarar que os filhos dos migrantes têm direito a um ensino adequado devendo este ser assegurado pelo Estado. O relatório da OCDE (2022), referente à análise da educação inclusiva em Portugal, salienta que o nosso país tem feito um esforço nos últimos anos para melhorar a educação inclusiva, mas continua a enfrentar desafios no que diz respeito a alunos de origens desfavorecidas, de famílias de baixos rendimentos, de origem imigrante e provenientes de comunidades ciganas.

Tendo havido nos últimos tempos um aumento significativo na imigração, as escolas precisam cada vez mais de se adaptar às novas dinâmicas. O conceito de multiculturalidade, onde diferentes culturas convivem num mesmo espaço, é apenas um ponto de partida. No entanto, embora a multiculturalidade contribua para a criação de uma base de tolerância, muitas vezes permite que as culturas coexistam sem interagir, perpetuando a segregação e a exclusão (Banks, 2004). É fundamental que as escolas promovam uma verdadeira inclusão, incentivando o diálogo e a troca entre culturas, para que se possam enriquecer mutuamente: “Cada cultura, hábitos e tradições deixam de ser encarados como únicos ou os melhores, para serem vistos como mais um de entre muitos que interagem, sem que haja relações de hierarquia” (Pinto, 2011, p. 69-70). Em termos de política educativa, as escolas devem integrar os princípios da equidade e da inclusão na educação, enunciados no Manual para garantir inclusão e equidade na educação (2019), entre os quais destacamos a valorização da presença, da participação e da realização de todos os estudantes, independentemente dos seus contextos e características pessoais.

2. Com que problemas nos deparamos no acolhimento de Alunos Estrangeiros?

Temos uma escola ausente de equidade, que dá tudo igual a todos...

O problema que preocupa a direção das escolas é:

- Como acolher os alunos de diferentes nacionalidades, sem prejudicar os alunos portugueses?

Acolher alunos de diferentes nacionalidades sem prejudicar os alunos portugueses é uma tarefa que requer um esforço equilibrado e planeado, por parte das direções das escolas. Num primeiro momento estas deparam-se com as seguintes questões:

- Que equivalências são dadas?
- Os alunos ficam colocados nas escolas do agrupamento de acordo com a sua morada/residência?
- Como se devem constituir as turmas?

- Que nacionalidades/línguas estrangeiras estão representadas?
- Que recursos se conseguem alocar para estes alunos?

3. Quais os desafios da Integração dos Alunos Estrangeiros?

A inclusão eficaz de alunos estrangeiros exige uma colaboração ativa entre a escola, os professores, os pais e a comunidade (Booth & Ainscow, 2011). É possível criar um ambiente acolhedor que promova o desenvolvimento académico e pessoal de todos os alunos, com a aplicação de princípios inclusivos e apoiados:

a) Acolher a diversidade: Incluir alunos migrantes e as suas famílias, muitas vezes em situação de vulnerabilidade, é essencial para assegurar o seu bem-estar e sucesso na adaptação ao novo país e ao sistema educativo desconhecido. Isso exige um processo intencional e colaborativo dentro da escola.

b) Educar para a inclusão: A diversidade cultural nas escolas reflete a pluralidade do mundo atual. Todos devem contribuir para valorizar as diferentes culturas, línguas e experiências, respeitando-as e incluindo-as, de forma a que elas enriqueçam a comunidade educativa e promovam o desenvolvimento pessoal e coletivo (Ainscow, 2005).

c) Intervir com base em informação/conhecimento: Conhecer a situação específica de cada aluno é fundamental para garantir a sua plena integração e inclusão, além de permitir a definição de um percurso escolar adequado às suas necessidades.

d) Personalizar o ensino: O ensino e a avaliação devem ser adaptados às necessidades dos alunos migrantes. Os Decretos-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e n.º 55/2018, de 6 de julho e o Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro, preveem medidas para ajustar as atividades escolares às características de cada aluno, com base na abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

e) Envolver a comunidade: A parceria com a comunidade local é indispensável para o sucesso das políticas educativas. No caso dos alunos migrantes, essa colaboração é ainda mais importante, já que uma boa integração na comunidade local é um fator determinante para a inclusão dos alunos na escola.

4. Que estratégias podemos mobilizar na Comunidade Escolar?

Considerando os princípios mencionados, há um conjunto de estratégias que a escola pode mobilizar para os concretizar. Algumas dessas estratégias e atividades são apresentadas agora, organizadas por diferentes níveis, ficando ao critério de cada escola a sua adaptação ou a definição de outras mais adequadas ao seu contexto.

4.1. Escola

O acolhimento de alunos migrantes nas instituições de ensino deve ser planeado promovendo a inclusão, o respeito à diversidade cultural e salvaguardando o desenvolvimento pessoal e coletivo.

Inicialmente, é fundamental agilizar o processo de matrícula, garantindo o acesso rápido a informações claras, evitando burocracias desnecessárias. De seguida, é importante conhecer o percurso académico dos alunos para posicioná-los adequadamente no sistema educativo, através da atribuição das equivalências. Simultaneamente, deve-se ativar os serviços de apoio à integração social, como psicólogos e assistentes sociais, para que os alunos e as suas famílias possam ser apoiados conforme as suas necessidades. Toda a comunidade escolar, incluindo docentes, não docentes, alunos e famílias, deve estar envolvida numa relação proativa, que valorize a diversidade.

É essencial promover discussões conjuntas e realizar reuniões frequentes com a comunidade escolar para criar soluções eficazes, mediante os desafios enfrentados pelos alunos migrantes. É importante respeitar as diferenças culturais, ajustando as práticas escolares de modo a reconhecer e respeitar os valores familiares, as práticas religiosas e as tradições dos alunos migrantes.

Os perfis profissionais para o acompanhamento dos alunos migrantes devem ser bem definidos, com a promoção de formação específica sobre inclusão e diversidade. A diversidade também deve estar presente nas opções oferecidas pela escola, quer na alimentação, nas atividades extracurriculares e ainda nos materiais didáticos adaptados para as várias línguas.

Para atender às necessidades dos alunos migrantes, é imprescindível a alocação de recursos, como a disponibilização de horas específicas e a contratação de mediadores linguísticos ou tutores especializados. Além disso, é essencial oferecer cursos de português para adultos e atividades que envolvam os pais no processo educativo, facilitando a integração linguística e cultural de todos.

Os intervenientes no processo de acolhimento incluem: a direção escolar, responsável pela coordenação e supervisão; os docentes, que implementam práticas pedagógicas inclusivas; os não docentes, que fornecem suporte administrativo e logístico; os alunos e suas famílias, que colaboram e participam ativamente; os serviços de apoio, como psicólogos e assistentes sociais; os parceiros externos e associações comunitárias.

Os meios a serem mobilizados incluem: recursos humanos, com formação de profissionais e contratação de mediadores; recursos materiais, como materiais educativos em diversos idiomas; recursos financeiros, destinados a iniciativas de inclusão; recursos tecnológicos, como plataformas digitais para comunicação e aprendizagem.

A avaliação e monitorização do processo de acolhimento deve considerar indicadores de sucesso, como o desempenho académico dos alunos migrantes, a sua participação em atividades escolares e a satisfação das famílias. Para tal, devem ser utilizadas ferramentas como questionários de satisfação, relatórios de evolução das aprendizagens e *feedback* dos docentes e dos mediadores linguísticos. O acompanhamento contínuo, realizado pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), deve incluir reuniões regulares para ajustar estratégias e elaborar relatórios anuais sobre a inclusão e o desempenho dos alunos. O objetivo é criar um ambiente educativo inclusivo, onde todos se sintam valorizados e tenham oportunidades de sucesso adequadas.

Ações integradoras a implementar

- Disponibilizar documentos em várias línguas.
- Criar um gabinete de apoio aos migrantes (alunos, famílias).
- Variar as ementas/dietas alimentares disponíveis nas cantinas.
- Disponibilizar informação sobre as ementas e os ingredientes das refeições em várias línguas.
- Fornecer livros em diferentes línguas.
- Promover Cursos de Português como Língua de Acolhimento ou outras ofertas.
- Facilitar o acesso a cursos online (ex.: Ciberescola – <http://www.ciberescola.com/>).

4.2. Alunos

Para promover um sentimento de segurança e um sentido de pertença, é fundamental utilizar os serviços e as infraestruturas da escola, bem como os recursos disponíveis na comunidade local. O primeiro contacto com os colegas deve ser acolhedor, através de atividades de “quebra-gelo”.

É importante designar um mentor na escola para cada novo aluno, para os ajudar a fazer amigos. A participação e inclusão devem ser incentivadas em ambientes de aprendizagem informais, mas intencionais, sempre que um aluno migrante chega. Alunos já integrados na escola devem ser envolvidos no acolhimento dos recém-chegados.

Ações integradoras a implementar

- Organizar uma visita guiada pela escola, mostrando diferentes espaços como a biblioteca, o refeitório e a papelaria, e identificar esses locais em várias línguas.
- Apresentar e explicar as funções do Diretor, dos Adjuntos da Direção, do Conselho Geral e dos Diretores de Turma.
- Planejar visitas à comunidade local e identificar serviços nos mapas, como unidades de saúde familiar, supermercados, transportes públicos e parques desportivos ou de lazer.
- Incentivar a participação dos alunos em atividades de desporto escolar, clubes, projetos, tertúlias e atividades multiculturais.

4.3. Famílias

Acolher as famílias, com a promoção de diálogo e exploração das suas expectativas, identificação de necessidades e receios, e fornecimento de informações que lhes permitam tomar decisões de forma consciente e informada e a criação de canais de comunicação abertos, que informem sobre a participação e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

É necessário que compreendam o sistema educativo português, os seus direitos e deveres, e o que se espera da sua participação na vida escolar dos seus educandos. Além disso, é importante criar laços com as famílias e promover um sentido de pertença, por meio de atividades informais, que envolvam a participação de pais das diferentes culturas presentes.

Ações integradoras a implementar

- Criar um ambiente acolhedor e informal, com acesso a ferramentas de tradução automática e documentos em várias línguas nos primeiros contactos.
- Realizar reuniões regulares.
- Distribuir boletins informativos em várias línguas.
- Utilizar plataformas online.
- Traduzir o Regulamento Interno ou o documento dos Direitos e Deveres do Aluno.
- Explicar o sistema educativo.
- Promover grupos de debate e a participação em atividades da escola, bem como visitas conjuntas de alunos e pais.
- Exibir elementos representativos das várias culturas presentes, como bandeiras, relógios com a hora de cada país e mapas ou globos com a localização dos países.

4.4. Língua

Para planear uma pedagogia eficaz para alunos que não têm o português como língua materna ou de escolarização, é fundamental elaborar um perfil sociolinguístico detalhado de cada aluno. Esta recolha sistemática de informações deve começar com uma conversa informal, recorrendo a diferentes métodos e instrumentos para compreender melhor os alunos e avaliar o seu nível de proficiência linguística.

Os alunos que nunca tiveram contacto com a língua portuguesa não devem ser submetidos a provas escritas de diagnóstico. Com base nos dados recolhidos e nas avaliações realizadas, deve-se posicioná-los num nível adequado de proficiência em Português como Língua Não Materna (PLNM).

Para atender às necessidades desses alunos, é importante organizar turmas específicas de PLNM. Caso não haja número suficiente de alunos para formar uma turma específica, devem assistir às aulas de português com a turma regular, mas inscritos em PLNM, para que possam desenvolver as aprendizagens essenciais.

É essencial aproveitar contextos de imersão linguística para uma rápida aquisição de uma nova língua. Também é aconselhável envolver alunos que falem a língua materna dos recém-chegados para atuarem como mediadores linguísticos, incentivando a participação ativa dos novos alunos em diversas atividades escolares.

Além disso, é importante implementar medidas de apoio para alunos cuja língua materna é o português, especialmente os oriundos do Brasil, de modo a garantir que as suas necessidades educativas específicas sejam atendidas.

Por fim, incentivar os alunos migrantes a usarem a sua língua materna pode ser uma estratégia valiosa para promover a aprendizagem intercultural e valorizar a diversidade cultural no ambiente escolar.

Ações integradoras a implementar

- Fomentar a comunicação entre os alunos e entre os alunos e os adultos em diversos momentos da rotina diária, como nas refeições, recreios, atividades entre pares e em grupos pequenos e grandes.

- Criar oportunidades para que os alunos contem ou criem as suas próprias histórias e expressem as suas ideias, utilizando frases curtas, apoiando-se na comunicação não verbal, como mímica, desenhos, imagens e fantoches.
- Repetir de forma sistemática verbos de ação, como correr, parar, saltar, andar, abrir (a porta), calçar (os sapatos), vestir (o casaco).
- Mostrar interesse pelo aluno e pela sua língua materna, usando no grupo algumas palavras-chave da sua língua.
- Utilizar imagens ou apontar para os objetos, recorrendo também à linguagem corporal para ajudar o aluno a associar as palavras aos objetos.
- Respeitar o ritmo de cada aluno, para que não se sinta demasiado pressionado a falar em português.
- Agrupar, quando necessário, alunos com os mesmos níveis de proficiência, podendo estes ser ou não do mesmo ano de escolaridade.
- Garantir a inclusão de alunos que possam vir a matricular-se durante o ano letivo.
- Criar horários compatíveis (as turmas têm Português e PLNM em simultâneo), para evitar a integração de um grande número de alunos na mesma turma e facilitar a gestão dos horários.
- Organizar clubes multilingues.
- Pedir aos alunos migrantes que forneçam exemplos de palavras ou expressões na sua língua relacionadas com o que estão a aprender.
- Relacionar factos históricos, culturais ou efemérides dos vários países.

4.5. Aprendizagem e avaliação

Para promover a inclusão de alunos migrantes, é essencial que as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) sejam envolvidas na definição e implementação de medidas adequadas e eficazes. É necessário criar condições para que os alunos possam desenvolver as suas competências na língua portuguesa em todas as disciplinas, especialmente a nível técnico e científico, com a corresponsabilização de todos os docentes. Deve-se estabelecer uma integração curricular progressiva para os alunos de Português Língua Não Materna (PLNM), permitindo a sua participação nas atividades extracurriculares, como desporto escolar, clubes, grupos de teatro, entre outros. Durante o processo de acolhimento, é importante promover o contacto com a turma, incentivando atividades informais para facilitar a integração.

A escolha das disciplinas, que o aluno irá frequentar, pode depender de diversos fatores como a capacidade dos docentes em se comunicar na língua materna dos alunos ou numa língua de uso universal (como inglês ou francês), o caráter mais prático de certas disciplinas, e a disponibilidade de materiais didáticos na língua de origem dos alunos. Em qualquer caso, o aluno deve sempre ser integrado numa turma. A inclusão progressiva no currículo exige coordenação entre os docentes das diferentes disciplinas e o mediador ou tutor, assegurando a sequencialidade do processo de ensino/aprendizagem.

É importante reforçar e apoiar a aprendizagem das restantes disciplinas, especialmente quando o aluno começa a frequentá-las, através de antecipação e reforço das aprendizagens, apoios tutoriais específicos, e apoio individualizado ou em pequeno grupo. Além disso, deve promover-se a

oferta de disciplinas específicas para alunos migrantes, incluindo a oferta complementar, e proporcionar um acompanhamento personalizado.

A avaliação deve ser feita de forma a incluir os alunos, reforçando os mecanismos de *feedback*, garantindo que compreendem as tarefas que lhes são pedidas, dando-lhes a oportunidade de melhorar os seus desempenhos, evitando a acumulação de dificuldades. A avaliação entre pares também é uma estratégia valiosa, mobilizando os alunos para apoiar e realizar as atividades de avaliação. Adaptações ao nível da avaliação são necessárias, privilegiando processos de recolha de informação adequados ao aluno (orais, escritos, práticos), mais tempo para realização de tarefas, recurso a ferramentas digitais, avaliação feita por fases, critérios de avaliação e classificação específicos, e utilização de dicionários. É de salientar que, à semelhança de qualquer aluno, os alunos oriundos de outros países devem ser avaliados essencialmente através das atitudes e valores e da avaliação formativa, havendo uma monitorização sistemática das aprendizagens.

Por fim, a decisão sobre a progressão dos alunos deve ser tomada pelo professor titular (PT) ou pelo conselho de turma (CT), baseada em critérios pedagógicos.

Ações integradoras a implementar

- Formar grupos temporários de acolhimento, que funcionem paralelamente ao horário das disciplinas que os alunos não estão a frequentar, em espaços autónomos, para garantir a aprendizagem de alunos migrantes e o desenvolvimento de atividades de inclusão na comunidade escolar e local.
- Desenvolver componentes curriculares que integrem aprendizagens de várias disciplinas numa abordagem transdisciplinar, recorrendo aos Domínios de Autonomia Curricular (DAC), com recurso ao trabalho colaborativo entre os professores.
- Criar novas disciplinas que valorizem a cultura de origem e promovam o desenvolvimento da língua materna dos alunos migrantes.
- Criar grupos de alunos voluntários que possam ajudar na revisão das aprendizagens do dia e na realização de tarefas autónomas.

4.6. Comunidade

A escola deve envolver a comunidade, como autarquias e unidades de saúde, associações de migrantes, instituições particulares de solidariedade social, instituições culturais e clubes desportivos, para desenvolver mecanismos que promovam a autonomia progressiva dos alunos na exploração do ambiente envolvente. Também se deve formar grupos formais e informais, que incluem membros da escola e da comunidade para acompanhar e apoiar os alunos migrantes e as suas famílias. Não se pode descurar as parcerias com organizações locais e grupos culturais, para fornecer apoio adicional, bem como recursos e programas específicos. O voluntariado de membros da comunidade, tanto local como escolar, é importante para apoiar atividades e iniciativas específicas destinadas aos alunos migrantes e suas famílias.

Ações integradoras a implementar

- Quando as respostas locais não abrangem todas as áreas ou soluções necessárias para as escolas ou os migrantes, devem procurar apoio de entidades regionais ou nacionais, como

a AIMA, I.P. - Agência para a Integração, Migrações e Asilo, I.P., e Associações de Migrantes.

Conclusões

Perante a questão "Como acolher os alunos de diferentes nacionalidades, sem prejudicar os alunos portugueses?", é importante reconhecer que uma educação equitativa e inclusiva não implica dar a todos exatamente o mesmo, mas de proporcionar as ferramentas necessárias para que cada um possa atingir o sucesso escolar e pessoal. Para tal, "os professores em sistemas inclusivos devem avaliar a eficiência do seu ensino (...) e também devem saber o que é necessário fazer para que cada estudante possa aprender da melhor forma possível" (UNESCOa, 2019, p. 34).

A inclusão dos alunos migrantes não deve ser vista como um desafio que ameaça os recursos disponíveis para os alunos portugueses, mas como uma oportunidade de enriquecimento e partilha.

A abordagem intercultural, proposta neste trabalho, realça a interação e o enriquecimento mútuo das diversas culturas presentes nas escolas portuguesas. Para acolher os alunos de diferentes nacionalidades de forma eficaz, é fundamental adotar práticas e políticas educativas inclusivas e equitativas que respeitem e valorizem a diversidade cultural, promovendo ao mesmo tempo a coesão social.

Estratégias práticas, como a disponibilização de documentos em várias línguas, a criação de gabinetes de apoio aos migrantes, a adaptação das ementas alimentares e a oferta de cursos de Português como Língua de Acolhimento, são passos concretos que podem facilitar a inclusão sem comprometer o desenvolvimento dos alunos portugueses. Além disso, a formação de professores e a mobilização da comunidade, são fundamentais para garantir que todos os alunos, independentemente da sua nacionalidade, recebam uma educação de qualidade.

As escolas devem, portanto, atuar como agentes de mudança, promovendo a inclusão e a equidade através de uma pedagogia personalizada que atenda às necessidades individuais dos alunos. Isso envolve, para além das adaptações curriculares, a criação de um ambiente escolar acolhedor, onde a diversidade é vista como uma riqueza e não como um obstáculo.

Para consolidar e enriquecer as propostas anteriormente apresentadas, é pertinente recorrer a exemplos de boas práticas que comprovam que a inclusão de alunos de diferentes nacionalidades é não só possível, como também benéfica para toda a comunidade educativa. A experiência demonstra que a aplicação de estratégias inclusivas pode resultar em ambientes escolares mais equitativos, coesos e enriquecedores, tanto para os alunos migrantes quanto para os nacionais.

Em Portugal, destaca-se o Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), que tem promovido, em várias escolas situadas em contextos socioeconómicos desfavorecidos e culturalmente diversos, de norte a sul do país, medidas inovadoras para a integração escolar e social de alunos migrantes.

À luz deste programa TEIP, existem exemplos notáveis em que as escolas criaram um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família Migrante, promovendo projetos de valorização intercultural como o "Escola Intercultural", cujo implementaram o Português como Língua de Acolhimento com horários flexíveis, dinamizaram clubes de línguas e mediação intercultural e o desenvolvimento de oficinas de expressão artística intercultural.

Estas iniciativas, nestes contextos específicos, revelaram impactos concretos, como a redução das taxas de retenção, o aumento da participação dos alunos migrantes e o reforço do sentimento de pertença. Observaram-se, ainda, melhorias significativas no clima escolar, maior envolvimento

das famílias e uma valorização da diversidade cultural como elemento estruturante da vida escolar.

Internacionalmente, o sistema educativo da Finlândia é frequentemente referenciado como um modelo de inclusão e equidade. Neste país, os alunos migrantes têm acesso a aulas preparatórias intensivas da língua finlandesa antes de integrarem plenamente o currículo nacional, além de receberem apoio continuado com professores especializados no ensino de segunda língua. Esta abordagem facilita não apenas a aquisição linguística, mas também a integração cultural e social, permitindo que todos os alunos se desenvolvam academicamente em igualdade de oportunidades.

No Canadá, especialmente em cidades como Toronto e Vancouver, destaca-se o modelo das “escolas de boas-vindas”, onde os alunos recém-chegados passam por uma avaliação inicial personalizada e recebem orientação tanto académica quanto social. Estas escolas trabalham em estreita colaboração com as famílias e comunidades de origem dos alunos, promovendo um ambiente de acolhimento e respeito pela diversidade cultural.

Além disso, a UNESCO (2019b) tem incentivado, através do seu programa “Educação para a Cidadania Global”, projetos que promovem uma pedagogia intercultural centrada na empatia, no respeito mútuo e na cooperação entre alunos de diferentes culturas. Escolas que aplicaram este modelo relatam melhorias significativas na convivência escolar, na redução de conflitos e na construção de uma cultura escolar mais inclusiva e consciente.

Estes exemplos demonstram que, com políticas educativas adequadas, formação contínua dos professores e envolvimento ativo da comunidade escolar, é possível promover a inclusão de alunos migrantes sem comprometer o desenvolvimento dos alunos portugueses. Pelo contrário, tais práticas contribuem para enriquecer o ambiente escolar e preparar todos os alunos para viver e prosperar numa sociedade cada vez mais diversa, justa e global.

Apesar dos avanços e das experiências bem-sucedidas tanto a nível nacional quanto internacional, em países como a Finlândia e o Canadá, é fundamental manter uma perspetiva crítica e realista sobre os desafios ainda presentes. A escassez de recursos humanos e materiais, a resistência de algumas comunidades escolares à mudança e a formação ainda insuficiente de muitos professores em práticas pedagógicas inclusivas são entraves significativos à implementação plena das políticas de inclusão. No entanto, estes constrangimentos não devem ser vistos como barreiras intransponíveis, mas como chamadas à ação. A construção de uma escola mais justa e inclusiva exige, acima de tudo, um compromisso coletivo e contínuo, capaz de transformar limitações em oportunidades e de fazer da diversidade uma verdadeira alavanca para o crescimento educativo e social de todos.

Resumindo, acolher alunos de diferentes nacionalidades de maneira justa e equitativa exige um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar. Quando bem implementadas, as práticas inclusivas não apenas evitam prejudicar os alunos portugueses, mas também enriquecem a experiência educativa de todos, preparando-os para viver e prosperar numa sociedade cada vez mais diversa e global. A escola inclusiva é, portanto, um “microcosmo” de uma sociedade que nem sempre é justa e coesa, mas que a todos deve proporcionar, de acordo com a sua realidade, a oportunidade de aprender, crescer e contribuir para um futuro melhor.

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (2005). *Desenvolvendo Sistemas de Educação Inclusiva: Quais São as Alavancas para a Mudança?* Editora Portuguesa.
- Banks, J. A. (2004). *Manual de Pesquisa sobre Educação Multicultural*. Editora Portuguesa.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Índice de Inclusão: Desenvolvendo a Aprendizagem e a Participação nas Escolas (3^a ed.)*. Editora Portuguesa.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República, I Série, n.º 129/2018, páginas 2918-2928.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República, I Série, n.º 129/2018, páginas 2928-2943.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. *Normas destinadas a garantir o apoio aos alunos cuja língua materna não é o Português*. Diário da República, II Série, n.º 33/2022.
- Direção-Geral da Educação. (2020). *Programa TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/programa-teip>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Finland – Country Information*. <https://www.european-agency.org/country-information/finland>
- Government of Canada. (2016). *Welcome to Canada: What you should know*. Immigration, Refugees and Citizenship Canada. <https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/services/new-immigrants.html>
- Ministério da Educação e Cultura da Finlândia (2021). *Education policy outlook: Finland*. <https://okm.fi/en/education>
- OECD (2022). *Review of Inclusive Education in Portugal*, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing. <https://doi.org/10.178/a9c95902-en>
- Peças, A. (2002). Uma Escola Acolhedora, uma Educação Inclusiva. In Trigueiros, A. (Coord.) *Reinventar a igualdade e a liberdade na escola: Livro de Actas: X Jornadas pedagógicas - IV Transfronteiriças*. pp. 31-39.
- Pinto, I. F. C. P. (2011). *O Projecto Educativo na promoção da inclusão das minorias linguísticas em contexto escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta]. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1846/4/TMAGE_IrenePinto.pdf
- UNESCO (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>
- UNESCO (2019a). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>
- UNESCO (2019b). *Education and inclusion in the context of migration and displacement: Risk, resilience and response*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373118>

Capítulo 4 - Unindo o melhor de dois mundos: a Escola ideal

Bruna Rocha, Jéssica Filipe e Mariana Menezes

Palavras-chave: avaliação institucional; ensino público e privado; Escola ideal; melhoria da educação; equidade.

Introdução: A avaliação institucional pode ter um papel importante na melhoria das escolas?

O processo de avaliação é indissociável do contexto sociotemporal em que os indivíduos estão inseridos, pelo que a sua compreensão tem que ter em consideração fatores culturais, sociais e políticos (Ardoino & Berger, 1986). Existem diversas formas de conceber a avaliação, podendo ser de um modo mais racional-técnico e empírico-racionalista ou, então, através de “modelos mais próximos de rationalidades mais interpretativas ou críticas, mais subjetivas e tendencialmente qualitativas” (Carvalho & Portugal, 2016, p. 98).

Neste sentido, podem ser distinguidas três modalidades de avaliação: interna, externa e autoavaliação. A Eurydice (2015) define o conceito de avaliação como o “processo geral de uma análise sistemática e crítica que conduz à emissão de pareceres e/ou recomendações para melhoria relativamente à qualidade de uma instituição educativa, um professor ou uma autoridade local” (p. 55), podendo ser interna ou externa. A avaliação interna distingue-se da autoavaliação pelo facto de a primeira ser efetuada por pessoas que estão diretamente envolvidas com a escola, enquanto que na segunda os avaliadores emitem juízos sobre o seu próprio desempenho. Ainda segundo a Eurydice (2015), a avaliação externa das escolas é realizada por “avaliadores que prestam contas a uma autoridade educativa local, regional ou central/superior e que não estão diretamente envolvidos nas atividades da escola que é objeto de avaliação” (p. 54).

Como aponta Figueiredo (2017), a avaliação assume diversos propósitos. Por um lado, procura contribuir para a **melhoria** dos contextos, na medida em que poderá providenciar informações que permitam identificar domínios passíveis de intervenção. Além disso, a avaliação integra a função de **accountability (ou prestação de contas)**, uma vez que poderá situar os resultados alcançados no grande plano de objetivos estabelecidos. A avaliação assume ainda um papel fundamental na **disseminação** de informações acerca do contexto em questão, junto da sociedade civil e dos *stakeholders*. Por fim, este processo tem associada uma função de **esclarecimento**, ao poder fornecer informações essenciais a tomadas de decisão mais conscientes.

Assim, poder-se-á dizer que, de um modo geral, são as perspetivas interpretativas que melhor concebem o processo avaliativo enquanto potenciador de melhoria, preocupando-se principalmente com o processo e não com o resultado final (Carvalho & Portugal, 2016).

No que diz respeito ao contexto escolar, tradicionalmente, a avaliação tem estado presente particularmente relacionada com a aferição da apreensão de conhecimentos pelos alunos. Porém, também as próprias escolas beneficiam de avaliação, sendo esta fundamental para a sua melhoria. Deste modo, a avaliação institucional assume um papel essencial na promoção da evolução positiva das escolas, conforme está estipulado no Artigo 3.º da Lei n.º 31/2002:

[O sistema de avaliação tem como um dos seus objetivos] Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema.

Em Portugal, a autoavaliação é de carácter obrigatório e desenvolvida em permanência (Artigo 6.º, Lei n.º 31/2002). No caso da avaliação externa das escolas (AEE), é da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), sendo realizada por uma equipa composta por dois inspetores desta organização e dois peritos externos (docentes do Ensino Superior ou investigadores). A avaliação externa deve permitir a verificação da articulação entre os três tipos de avaliação mencionados anteriormente, visto que, sendo independentes entre si, articulam-se e complementam-se, originando uma avaliação integral. Desde o início do 3.º ciclo de AEE que este processo abrange estabelecimentos públicos de educação e ensino (incluindo os do ensino artístico especializado), escolas profissionais (públicas ou privadas), estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com contrato de associação ou de patrocínio (e aqueles cuja receita seja maioritariamente proveniente de fonte pública), assim como outros estabelecimentos de ensino particular e cooperativo que solicitem os serviços da AEE.

No contexto português, as escolas de ensino não superior público e de ensino particular apresentam algumas diferenças significativas em várias dimensões que irão ser exploradas posteriormente.

Assim sendo, a questão que se coloca é a seguinte: como pode a avaliação institucional contribuir para a construção de uma Escola socialmente mais justa em Portugal, considerando os contrastes entre o ensino público e o ensino privado? Retomando o que defende Figueiredo (2017) sobre a avaliação enquanto ferramenta crucial para a melhoria dos contextos, e aliando esta ideia com uma visão interpretativa e crítica do processo avaliativo (Carvalho & Portugal, 2016), procura-se explorar como se pode ultrapassar uma lógica puramente racional-técnica (Carvalho & Portugal, 2016), a fim de promover a transformação social da Escola e promover uma experiência escolar mais democrática.

A presente reflexão foi elaborada com base em relatos pessoais de estudantes que frequentaram a unidade curricular de Avaliação Institucional do Mestrado em Administração das Organizações Educativas da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP), no ano letivo de 2023/2024. Deste modo, todas as afirmações feitas sobre o ensino público e o ensino privado têm por base essas vivências particulares. Qualquer interpretação que conduza a generalizações não corresponderá ao objetivo do texto nem à percepção das suas autoras sobre os dois tipos de ensino referidos, cientes que estão da multiplicidade de variáveis e fatores que os caracterizam. Com esta nota em mente, na próxima secção irão ser analisadas as principais diferenças entre o ensino público e o ensino privado português, com base em experiências pessoais.

Quais as principais diferenças entre o ensino público e o ensino privado em Portugal?

A Escola assume uma centralidade inquestionável em todas as sociedades do mundo globalizado em que vivemos (Trindade & Cosme, 2009). A educação formal como é conhecida atualmente é influenciada (e influencia) por vários aspetos, incluindo o contexto social, económico e político.

Sendo um contexto de socialização decisivo na vida das crianças e jovens que por ela passam (Stoer et al., 2004), a Escola não pode ser um “cemitério cultural, onde muito do que se ensina, e

eventualmente se aprende, só tem valor para ser usado nos exercícios e nos testes culturalmente estéreis” (Cosme & Trindade, 2021, p. 107). Por isso, é crucial que seja promovida a construção de significado pelos alunos, não só com a Escola em si, mas com o conhecimento e com o meio.

Em Portugal, existem várias diferenças entre o ensino não superior público e privado que poderão influenciar a experiência e o desempenho dos alunos de várias maneiras.

A preparação para exames nacionais no ensino público (EPu) ocorre maioritariamente apenas no mês anterior às provas, ao passo que no ensino privado (EPr) é, frequentemente, proporcionada uma preparação contínua e intensa desde o início do ano letivo, com várias horas de apoio aos alunos. A preparação não sistemática ao longo do ano letivo poderá potencializar a ansiedade e a pressão sobre os alunos e os professores, exigindo muito dos mesmos num curto espaço de tempo. Além disso, no EPu, esta preparação é, geralmente, realizada através da integração de exercícios de exames de anos anteriores nos testes de avaliação. No entanto, existem outras experiências no ensino público, segundo as quais as aulas de preparação para exames nacionais apenas começam após o final do 3.º período, limitando ainda mais o tempo disponível para a revisão dos conteúdos.

No que diz respeito às metodologias de avaliação adotadas, o ensino público destaca-se pela diversidade, incluindo regularmente testes, apresentações orais, debates, realização de portefólios e trabalhos de investigação, o que poderá contribuir para o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico e a comunicação. Por outro lado, no ensino privado a avaliação tende a ser, predominantemente, baseada em testes que simulam a estrutura dos exames nacionais. Assim, existem poucas disciplinas que utilizam outros instrumentos de avaliação como os suprarreferidos, o que pode colocar em causa o desenvolvimento de competências relevantes, como as mencionadas anteriormente.

A clara tendência para optar sempre pelos mesmos instrumentos de avaliação reflete o fenómeno da “avalioocracia” (Correia et al., 2011), isto é, a proeminência que a avaliação adquiriu na educação, em detrimento de outras dimensões. Como referem os autores anteriormente citados,

A existência instrumental da «avalioocracia» manifesta-se através da multiplicação de situações, testes e indicadores de avaliação que configuram o que poderíamos designar por paradigma da medida onde, de uma forma incontrolada, se mistificam as potencialidades do olhar exterior e distante como o único instrumento que nos dá acesso à realidade. (Correia, et al. 2011, pp. 45-46)

Ao nível do apoio individualizado, no EPu, a existência de um acompanhamento mais próximo e individualizado depende muito de cada situação, havendo profissionais extremamente dedicados que oferecem suporte adicional fora da aula, enquanto outros têm falta de flexibilidade neste aspeto, o que poderá prejudicar o progresso dos alunos. Por outro lado, no EPr, os professores, em muitas situações, encontram-se sempre disponíveis para o esclarecimento de dúvidas, inclusive fora do horário das aulas. Todavia, há que ter em mente que, tal como em todos os contextos, existem bons e maus profissionais, no público e no privado, pelo que os docentes de um tipo de ensino não são melhores ou superiores aos do outro..

É de destacar, ainda, a relação próxima entre discentes e docentes que, frequentemente, se verifica no ensino privado (possivelmente por normalmente se tratar de contextos mais pequenos), embora esta também exista no ensino público. Tal facilita, muitas vezes, a resolução quase instantânea de questões, promovendo-se, assim, um ambiente de aprendizagem mais individualizado, colaborativo e com mais apoio. Posto isto, é possível compreender o grande

papel que os professores assumem na experiência educativa e a importância da comunicação no desempenho desta função. Como estipulado pelo paradigma pedagógico da comunicação (Trindade & Cosme, 2009), o professor deverá optar pelos procedimentos didáticos que lhe permitem (e ao aluno) assumir uma postura ativa, refletindo sobre as estratégias e recursos mais adequados às diferentes situações, havendo uma permanente comunicação. Desta forma, o professor contribuirá não só para as aprendizagens dos alunos, mas também para a sua evolução enquanto seres humanos. Assim, é descartada a ideia de que as necessidades, os interesses e os saberes dos alunos devam constituir o centro das atividades educativas nas escolas. Em vez disso, defendemos que tais necessidades, interesses e saberes são uma condição a ter em conta no âmbito do que é, em termos educativos, verdadeiramente, fundamental: o desenvolvimento da relação que esses alunos deverão estabelecer quer com outras leituras e visões do mundo quer com outros modos de pensar e de agir. (Cosme & Trindade, 2021, p. 108)

É necessário atentar à questão da autoridade e do poder, visto que não será difícil cometer o erro de considerar que no paradigma da comunicação esta dimensão não é contemplada. Todavia, no seio desta perspetiva, apesar de o professor exercer a sua autoridade e o seu poder quando considera necessário, os alunos também têm um papel. O poder dos professores é condição do poder dos alunos e do modelo de organização cooperativa, ou seja, o poder dos alunos advém de uma ação docente interessada na afirmação desse poder pelo corpo discente (Trindade, 2009). Como remata Rodrigues (2013),

Reducir a autoridade à possibilidade de infligir castigos é muito pobre: é essencial incentivar pelo exemplo, pelo diálogo e pelo contexto. E quando pensamos numa autoridade autoritária estamos de certa maneira a procurar apagar o fogo com gasolina, quer dizer, a encorajar um ambiente de tensão, estamos a aumentar a distância com os alunos, quando o que nós precisamos é do contrário, que seja uma autoridade próxima dos alunos, que desenvolva o gosto pelo conhecimento e reconheça o papel do adulto e do trabalho para o seu progresso pessoal.

Quanto às infraestruturas e recursos, o EPu enfrenta alguns obstáculos, como a já conhecida falta de professores e grande frequência de baixas médicas, que habitualmente influenciam negativamente a estabilidade e continuidade do ensino. Em contraste, o EPr apresenta, geralmente, uma grande estabilidade no corpo docente, com raras faltas (sendo assegurada a sua substituição quando tal ocorre), o que fomenta o progresso e a evolução dos alunos. Esta questão é ilustrativa da importância que o acesso a recursos adequados assume na construção de melhores e mais inclusivas práticas pedagógicas, uma vez que uma Escola sem recursos para atender a todos os alunos “é uma escola que tem que recusar a inclusão não porque a inclusão é impossível, mas sim porque o estrangulamento de recursos tornou impossível a inclusão” (Rodrigues, 2014).

Assim, numa realidade marcada por claras desigualdades entre o ensino público e o ensino privado, a avaliação pode ser uma poderosa aliada no combate a estas. Através da auscultação das experiências de alunos e professores, será possível identificar fragilidades do sistema educativo e, assim, compreender quais as áreas prioritárias de intervenção (Figueiredo, 2017). Deste modo, contrariando uma visão tecnicista da avaliação, concebe-se este instrumento enquanto potenciador da democratização da educação, podendo contribuir para uma Escola significativa para os seus atores.

Na próxima secção irão ser exploradas algumas possíveis explicações para as diferenças descritas entre o ensino público e privado em Portugal.

Quais as possíveis explicações para estas diferenças?

Primeiramente, é necessário compreender que o Ministério da Educação, Ciência e Inovação tem a tutela tanto das escolas públicas, como das privadas. Porém, estes tipos de ensino têm graus de autonomia diferentes, nomeadamente a nível de políticas educativas.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. A palavra-chave é “públicos”, na medida em que os estabelecimentos privados têm liberdade e autonomia para se organizar administrativamente, particularmente no que diz respeito aos seus órgãos de gestão e à constituição dos mesmos.

Por outro lado, existem questões nas quais a autonomia não é aproveitada nas escolas públicas. A distribuição dos professores pelas turmas é um destes casos, na medida em que poderia (e deveria) ser de acordo com o perfil das mesmas e, geralmente, não é. O mesmo acontece com a atribuição do cargo de diretor de turma, que deveria ser consoante o perfil das pessoas e, recorrentemente, apenas é para completar o horário. O facto de nem sempre as escolas públicas usarem da melhor forma a autonomia que lhes é permitida pode estar associado a diferentes motivos. A cultura estabelecida em algumas instituições pode ser resistente à mudança, dando, por isso, preferência a métodos e práticas tradicionais, mesmo quando têm a liberdade de inovar. Além disso, os diretores e os restantes membros da direção podem não ter a formação ou experiência necessária para aproveitar plenamente a autonomia. Neste sentido, é de referir que a falta de formação contínua adequada dos professores pode comprometer a implementação de metodologias inovadoras. Noutros casos, a autonomia é limitada por burocracia e regulamentações excessivas, na medida em que, mesmo com a garantia formal de autonomia, há uma necessidade de seguir normas e procedimentos estabelecidos, restringindo a capacidade de inovar das escolas.

No EPr, os docentes contratados são escolhidos, ao passo que no EPu são colocados através de um concurso (no qual a escola não pode interferir, pois o critério de colocação é a graduação profissional) e os alunos (pelo menos do ensino regular) são provenientes da zona geográfica circundante. Assim, as escolas privadas tendem a ter uma comunidade escolar mais homogénea, com famílias que partilham valores e expectativas semelhantes sobre a educação, ao passo que as escolas públicas atendem a uma população mais diversificada, de vários contextos socioeconómicos, representando um maior desafio. Mesmo que o encarregado de educação saiba que no ensino privado o seu educando teria a possibilidade de um acompanhamento mais personalizado, por vezes não tem as condições financeiras para lhe dar essa oportunidade. Em suma, as famílias de um contexto socioeconómico mais desfavorecido não têm outra alternativa para a educação das crianças que não o ensino público, sendo por isso da maior importância a sua melhoria contínua.

Deste modo, o ambiente nas escolas privadas é, geralmente, mais facilmente controlado e seguro, promovendo um espaço mais propício para a aprendizagem. Por outro lado, as escolas públicas enfrentam, regularmente, maiores desafios associados à indisciplina. É necessário ter em consideração nesta equação a questão da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, que trouxe novos desafios para a escola pública. Esta medida levou à inclusão de alunos com idades e perspetivas muito diferentes na mesma turma, entre os quais jovens desmotivados aos quais a Escola não diz nada, podendo promover situações de indisciplina. Posto isto, será através da autonomia e da flexibilidade curricular que será possível conceber uma Escola mais inclusiva, mais “ideal”, que combata o “germe da violência material e simbólica” (Nunes, 1998). Neste

processo difícil, o professor é um elemento-chave que não pode esquecer que as desigualdades sociais são elimináveis e que a política educativa não se faz apenas a nível central (Nunes, 1998).

Nas escolas privadas, as turmas tendem a ser menores, permitindo dar uma atenção mais personalizada aos alunos. Em contrapartida, as escolas públicas são, com frequência, obrigadas a ter turmas com um número elevado de alunos, o que constitui um grande obstáculo ao acompanhamento individualizado. No entanto, mesmo que as turmas tenham uma dimensão semelhante, como serão mais homogéneas em termos de proficiência no EPr, será mais fácil atingir uma maior equidade neste contexto (ou seja, será mais fácil colocar todos ao mesmo nível, pois os pontos de partida já são semelhantes) e, consequentemente, um ensino e aprendizagem de carácter mais próximo.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, aplica-se às ofertas educativas dos ensinos básico e secundário ministradas em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, incluindo escolas profissionais (públicas e privadas). Deste modo, tanto os estabelecimentos públicos como os privados estão sujeitos ao mesmo currículo nos ensinos básico e secundário.

No que toca à escolha dos critérios de avaliação, as escolas públicas muitas vezes fazem opções no sentido da igualdade, uma vez que, geralmente, os alunos são todos avaliados da mesma forma. Assim, não são respeitados os ritmos individuais de cada um, sendo promovida a igualdade em detrimento da equidade. Esta situação é acentuada pelas formas de avaliação externa, dado que são formas de avaliação estandardizadas. Considera-se, portanto, imperativa a desconstrução de uma gestão pedagógica e curricular estandardizada, desafiando a Escola a refletir sobre o que se passa dentro das suas paredes (Ferreira & Cosme, 2021), contando com o arcabouço legal de normativos como o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Contudo, o que se verifica atualmente é uma Escola de iniquidade, que tende a dar tudo igual a todos, e um sistema em si incoerente, que defende a equidade em discurso, mas que, na prática, não a promove. Posto isto, é necessário que a Escola se torne “reclamada” e não simplesmente “atribuída” (Stoer et al., 2004, p. 96), visto que uma Escola inclusiva implica que todos os alunos aprendam e que esta aprendizagem seja um processo construído em cooperação com os outros (Rodrigues, 2014).

Considerações finais

Face ao discutido, a questão que se coloca é a seguinte: o que é necessário para uma Escola para todos? O que é necessário para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos, como almeja o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável que integra o quadro de atuação da Agenda 2030?

Conceber a Escola ideal não é uma tarefa fácil, uma vez que existirão sempre críticas e aspetos a melhorar. Porém, será quase intuitivo assumir que uma Escola ideal será gratuita, com professores motivados, acompanhamento personalizado, metodologias de avaliação diversas e uma preparação para os exames feita atempadamente.

Mas deverá uma escola ser apenas um local que prepara os alunos intensamente para um exame de duas horas que, infelizmente, irá decidir grande parte do seu futuro académico? Todos os

indivíduos têm personalidades, gostos e vontades diferentes. Se a paixão de um jovem for a música, de que lhe irá servir um 20 no exame nacional de Português ou Matemática, para o qual certamente foi preparado arduamente? Claro que “o saber não ocupa lugar”. Porém, ocupa tempo e exige muito esforço, sendo, portanto, necessário ser solidário com os jovens estudantes. A Escola ideal deverá ser exigente e rigorosa, mas não a custo da diversidade e da possibilidade de alternativas.

Além de estudantes motivados e interessados, conclui-se que a Escola ideal terá que ter professores motivados. Uma das grandes diferenças abordadas entre o EPu e o EPr são as eternas “baixas” médicas e falta de professores, devido, pelo menos em alguns casos, a esta carência de motivação. Considera-se que, no privado, mais do que a remuneração monetária, a possibilidade de um ensino personalizado e mais próximo seja uma grande motivação para um docente. É também esta maior motivação que irá gerar uma maior proximidade entre alunos e professores, dimensão tipicamente mais presente no EPr e considerada fundamental numa Escola ideal.

No que diz respeito à avaliação, numa Escola ideal esta deverá ser um processo contínuo, crítico e inclusivo, orientado para o desenvolvimento integral dos alunos. Por outras palavras, mais do que simplesmente atribuir uma classificação, deverá focar-se no crescimento pessoal e académico, promovendo um ambiente onde todos se sintam valorizados e motivados a aprender. Deste modo, a avaliação deverá ser contínua e formativa, com um *feedback* construtivo, de forma a que os alunos possam refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem, identificando, também, as áreas a melhorar. Para operacionalizar este processo, poderiam ser adotadas estratégias como:

- a. utilização de plataformas online para dar *feedback* contínuo (o que, aliás, já é feito atualmente);
- b. organização flexível das salas de aula, de forma a facilitar a realização de trabalhos de grupo;
- c. organização de ambientes de estudo calmos, de modo a promover a autonomia e autorregulação das aprendizagens dos estudantes;
- d. adoção de metodologias de avaliação diversificadas (portefólios, apresentações, projetos);
- e. criação de um programa de mentoria, de forma a promover a colaboração entre os estudantes.

A avaliação deve ser adaptada às necessidades e ritmos individuais, respeitando as características pessoais e os diferentes contextos de vida, dado que todos os alunos devem ter a possibilidade de encontrar significado no que aprendem, mobilizando esse conhecimento no tempo e no espaço, com os recursos humanos certos. Deve ser contextualizada e relevante, relacionando as aprendizagens com o quotidiano dos estudantes, de forma a tornar o processo avaliativo mais significativo.

De modo a estimular um maior envolvimento no seu próprio processo de aprendizagem, os alunos devem ser incentivados a autoavaliar-se, desenvolvendo o seu pensamento crítico e autonomia. Neste sentido, a avaliação pelos pares assume também um papel igualmente importante, visto que, ao avaliarem os trabalhos uns dos outros, é promovido um ambiente de cooperação e respeito mútuo entre os estudantes. Considera-se, portanto, que os alunos devem ter uma participação ativa na sua avaliação. Neste sentido, devem ainda ser realizadas reuniões

regulares com eles para discutir os seus progressos, dificuldades e passos a seguir para as ultrapassar.

Seria, ainda, importante a realização de mais formação para os docentes, nomeadamente sobre inclusão e formas de avaliação inovadoras, bem como a constituição de equipas multidisciplinares para dar a melhor resposta possível às várias necessidades dos alunos. No que diz respeito à gestão das expectativas dos encarregados de educação, seria essencial uma comunicação transparente e contínua, através de reuniões regulares para discutir o progresso dos alunos e a partilha de relatórios detalhados que incluem *feedback* sobre o desenvolvimento das competências do educando em várias dimensões.

Na verdade, todas as características da Escola ideal concorrem para um objetivo principal: a evolução social. O mais importante da preparação para os exames nacionais não são os exames em si ou a classificação que deles irá advir, mas sim a possibilidade de um aluno conseguir atingir os seus objetivos. A Escola ideal é de todos e para todos. Atualmente, tem-se igualdade, mas a luta tem que ser pela equidade.

Por isso, tem todo o sentido ser persistente na convicção que é preciso o fortalecimento da escola pública. Quando falamos em fortalecimento, queremos dizer que a Escola se deve cada vez mais assumir como capaz de educar com qualidade, equidade e excelência todos os alunos que lhe foram confiados. Para isso, a Escola tem de procurar condições propícias e possíveis para este desiderato (Rodrigues, 2014).

Em suma, a avaliação poderá ser um dos pilares fundamentais na conceção de uma Escola ideal e, em particular, socialmente mais justa, na medida em que permite identificar, de forma rigorosa, aspectos passíveis de melhoria, tanto no ensino público, como no ensino privado. Tendo conhecimento das limitações inerentes à diversidade dos contextos educativos, esta reflexão reafirma a necessidade do fortalecimento da escola pública, enquanto pilar da evolução social e da formação dos cidadãos, indo de encontro aos desafios propostos pela Agenda 2030. Ultrapassando uma visão instrumental e integrando estratégias diversas que promovam uma educação inclusiva e equitativa, com professores motivados, processos avaliativos contínuos, bem como abordagens personalizadas, que se articulam para favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes (e não apenas a preparação para as avaliações externas), a avaliação poderá contribuir para a construção de uma Escola onde cada ator tem a possibilidade de ter uma experiência significativa.

Referências bibliográficas

- Ardoino, J., & Berger, G. (1986). L'évaluation comme interprétation. *Pour*, 107, 120-127. [Tradução Manuela Terrasêca].
- Carvalho, C. M., & Portugal, M. G. (2016). O papel da avaliação na melhoria das práticas: Contributos para um projeto de investigação na área da educação de infância. *Educação, Sociedade & Culturas*, 47, 95-104.
- Correia, J. A., Fidalgo, F., & Rocha, N. F. (2011). A avaliação como trabalho e o trabalho de avaliação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 33, 37-50.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2021). Alargar os horizontes do possível: escola e esperança. In B. Charlot, C. dos S. Vasconcellos, J. C. Libâneo & V. J. Cavallet (Orgs.) *Por uma educação democrática e humanizadora. Vol. 1.* (pp. 106-109). UniProsa.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República, I Série, n.º 129/2018, páginas 2918-2928. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República, I Série, n.º 129/2018, páginas 2928-2943. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, do Ministério da Educação. Diário da República: I Série, n.º 79/2008, páginas 2341 – 2356. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>
- Eurydice. (2015). *Garantia da Qualidade na Educação: Políticas e Abordagens à Avaliação das Escolas na Europa. Relatório Eurydice.* Serviço de Publicações da União Europeia. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/347308>
- Ferreira, D., & Cosme, A. (2021). Desafios da construção de uma escola inclusiva: a importância de flexibilizar a prática pedagógica. *PROFFORMA*, 26. http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_26/es_01_26.htm
- Figueiredo, C. (2017). *Avaliação de Escolas: políticas, conceitos, processos e impactos.* [Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/105882>
- Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro da Assembleia da República (2002). Diário da República: I-A Série, n.º 294/2002. Páginas 2341-2356. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/31-2002-405486>
- Nunes, Rosa. (1998). Escolas Inclusivas. *A Página da Educação*, 71. <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=71&doc=7424&mid=2>
- Rodrigues, D. (2013). A escola prepara para a vida sendo vida. *A Página da Educação*, 202, série II. (Entrevista conduzida por Maria João Leite). <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=570&doc=14458&mid=2>

- Rodrigues, D. (2014, maio 28). *A Inclusão como Direito Humano Emergente. Conferência Direitos Fundamentais da Criança e Educação Inclusiva*. Conferência Direitos Fundamentais da Criança e Educação Inclusiva.
- Stoer, S., Magalhães, A., & Rodrigues, D. (2004). *Os Lugares da Exclusão Social: Um dispositivo de diferenciação pedagógica*. Cortez Editora.
- Trindade, R. (2009). *Escola, Poder e Saber: A relação pedagógica em debate*. Livpsic.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2009). *Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão.

Capítulo 5 - E se fossemos a Equipa do Ministério da Educação, Ciência e Inovação? Uma Visão para a Escola Ideal

Daniela Massa e Nuno Francisco

Palavras-chave: escola ideal; transformação educacional; autonomia escolar; liderança descentralizada

Introdução

Este capítulo apresenta uma reflexão crítica e visionária, sobre o sistema educativo português, propondo um percurso de transformação que permita construir uma escola ideal, de modo a preparar os alunos para os desafios da sociedade contemporânea, a integração dos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) e considerando, também, a Agenda 2030.

Partindo da realidade da *escola atual*, analisam-se mudanças viáveis e desejáveis, que permitam pensar num percurso desde a *escola possível* até à *escola ideal*.

Para tal, são identificados os elementos-chave de liderança, gestão, organização pedagógica e avaliação, necessários para promover uma educação integradora, inclusiva e inovadora. Esta proposta decorre de um exercício teórico-pedagógico em que os autores imaginam serem membros de uma equipa do Ministério da Educação, Ciência e Inovação, com a responsabilidade de implementar inovações no sistema educativo atual e criarem a escola ideal.

Culmina com a apresentação da proposta do Decreto-Lei n.º 76/2031, de 25 de janeiro, que reforça a visão defendida pelos autores sobre a transformação educacional necessária nos estabelecimentos de educação e ensino em Portugal para um desenvolvimento organizacional inovador, sustentado numa avaliação institucional integrada.

1. Quais os desafios estruturais da *Escola Atual*?

A *escola atual* em Portugal é caracterizada por um “ controlo político-administrativo da escola, sem tradição de autonomia” (Lima, 2003, p.36), que condiciona a liberdade de atuação das escolas.

A gestão é geralmente exercida de forma unipessoal pelo diretor, tal como o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, assim o preconiza. As estruturas colegiais de administração e gestão possuem representação limitada da comunidade educativa, especialmente no caso específico dos alunos e dos encarregados de educação.

No contexto administrativo-financeiro, a gestão de recursos é restrita e muitas vezes controlada por órgãos centrais, como a Direção-Geral de Estabelecimentos Escolares (DGEstE) e o Instituto de Gestão Financeira da Educação (IGeFE), resultando numa gestão financeira altamente centralizada e com pouca margem de manobra para responder às necessidades locais das escolas.

Esta estrutura centralizada e muitas vezes burocrática, origina pouca flexibilidade para adaptar as práticas às necessidades específicas dos seus contextos locais (Daly & Finnigan, 2019).

A organização pedagógica atual é fortemente estruturada em torno de currículos fechados e pouco adaptáveis às realidades locais.

Prevalece o método tradicional de ensino muito baseado na transmissão expositiva de conteúdos sem uma contextualização prática, centrado no professor, segmentado em ciclos e anos escolares rígidos, pouco interativo, e no “conceito de escola-fábrica, no qual os alunos são a matéria-prima moldada e transformada ao longo do percurso escolar” (Lima, 2017, p. 30). Este método de ensino leva frequentemente à desmotivação dos alunos e dos próprios professores, que não têm oportunidade de explorar abordagens pedagógicas inovadoras (Almeida & Lopes, 2022).

A qualidade do ensino na *escola atual* é pautada por práticas avaliativas que tendem a ser classificatórias e pontuais, com testes marcados exclusivamente pelos professores, e pouco reflexivas no que respeita à melhoria contínua do processo educativo.

A rigidez dos currículos e a ênfase em métodos de ensino tradicionais, que não integram adequadamente a diversidade de experiências e conhecimentos dos alunos, constituem críticas centrais à *escola atual* (Costa & Rodrigues, 2018).

Em termos de desenvolvimento profissional, os docentes e não docentes (assistentes operacionais e técnicos) enfrentam uma progressão de carreira limitada, com oportunidades de formação contínua restritas a uma oferta centralizada e pouco diversificada.

A identidade profissional dos educadores é frequentemente diluída devido à falta de autonomia e de espaço para a expressão de suas competências e interesses pedagógicos.

Assim, este modelo tradicional tem mostrado limitações, como a baixa capacidade de resposta às demandas individuais dos alunos e a falta de participação efetiva da comunidade educativa no processo decisório (Melo & Carvalho, 2021). Estas características refletem-se numa liderança unipessoal e em sistemas de avaliação centrados na conformidade e na classificação, resultando numa educação que, em muitos casos, não incentiva a criatividade ou o desenvolvimento integral dos alunos (Silva et al., 2020). Como refere Rui Lima (2017), a Escola tem de mudar urgentemente para preparar os alunos para um mundo cada vez mais exigente e desafiador que pressupõe criatividade, pensamento crítico, colaboração e a utilização de um elevado número de ferramentas tecnológicas ao serviço da pedagogia. A transformação do sistema educativo português para um modelo inovador, flexível, inclusivo e adaptável às necessidades contemporâneas, requer uma análise aprofundada dos conceitos de *escola atual*, *escola possível* e *escola ideal*. Estes termos foram amplamente discutidos na literatura educacional, apontando para diferentes estágios de desenvolvimento institucional que caracterizam as práticas pedagógicas e administrativas das escolas. Na base da evolução proposta está a premissa de que uma gestão descentralizada, currículos flexíveis e autonomia financeira podem causar um impacto significativo no ambiente escolar e nos resultados educacionais (Fullan, 2019; Hargreaves & Shirley, 2020).

2. A *Escola Possível*: que caminho(s) para a transição?

A transição para uma *escola possível* implica a adoção de práticas de gestão e liderança mais flexíveis e pedagógicas, sem perder a dimensão organizacional necessária. Propõe-se voltar a uma gestão colegial, já implementada em Portugal com o Decreto-Lei n.º 769/76, de 23 de outubro, que estabelecia uma gestão democrática da escola, ainda em vigor atualmente na Constituição da República Portuguesa e na Lei de Bases do Sistema Educativo, e a qual tinha em conta os interesses coletivos, com a implementação de órgãos de gestão de natureza colegial.

O diretor promove uma liderança distribuída e transformacional com outras figuras-chave da comunidade escolar. Este modelo visa uma participação (mais) democrática, com a presença de

alunos e encarregados de educação no Conselho Pedagógico, possibilitando uma representação mais ampla da comunidade escolar e fomentando uma gestão que valorize as vozes de todos os envolvidos.

Na vertente administrativa-financeira, a *escola possível* deve ter uma gestão financeira mais descentralizada, com autonomia parcial na alocação de recursos e no controle de turmas, permitindo uma organização mais eficaz e adaptada às necessidades locais. No campo dos recursos humanos, sugere-se uma maior liberdade na contratação de docentes e não docentes, com critérios claros e percentuais de escolha, bem como uma avaliação de desempenho mais inclusiva, sem quotas fixas, que incentive a autoavaliação para a melhoria contínua dos profissionais.

Em termos pedagógicos, o currículo torna-se mais adaptável e interdisciplinar, alinhado com as realidades locais e necessidades dos alunos. De acordo com Ainscow (2020), a inclusão e a inovação educativa requerem currículos flexíveis que considerem as necessidades locais e as características dos alunos. A implementação de currículos interdisciplinares e adaptáveis reflete a necessidade de um sistema educativo que responda à diversidade de capacidades, interesses e ritmos de aprendizagem dos alunos, promovendo uma educação mais humanista e inclusiva (Biesta, 2020). Este novo currículo propõe a introdução de módulos que incluem temas como literacia financeira, linguística, digital, cidadania ativa e voluntariado, permitindo uma escolha mais livre por parte dos alunos. A *escola possível*, portanto, deve adotar metodologias pedagógicas ativas e centradas no aluno, como a aprendizagem baseada em projetos e na aprendizagem cooperativa ou o ensino híbrido, que envolvem tecnologias digitais avançadas. Essas metodologias permitem que os alunos participem ativamente na construção do conhecimento, aumentando a sua motivação e promovendo uma aprendizagem significativa (Hargreaves & Fullan, 2012). A avaliação assume uma natureza formativa e contínua, com momentos de partilha entre professores e alunos, promovendo uma reflexão constante sobre as práticas pedagógicas e o progresso dos alunos.

A *escola possível* é um conceito que visa uma transição entre a escola tradicional e a *escola ideal*, onde são introduzidas práticas pedagógicas e organizacionais que promovem uma gestão e liderança colegial e descentralizada. Estudos mostram que estruturas organizacionais que envolvem toda a comunidade educativa tendem a fortalecer o sentido de pertença e a motivação entre os profissionais, promovendo um ambiente colaborativo que beneficia o desempenho dos alunos (Ainscow, 2020; Fullan, 2019). Esta abordagem implica também uma transformação nos currículos, que devem ser adaptáveis e interdisciplinares, promovendo a personalização do ensino e o envolvimento ativo dos alunos no seu processo de aprendizagem (Keddie, 2015). Para além disso, a inclusão e a personalização do ensino são facilitadas pela criação de ambientes de aprendizagem seguros, confortáveis e tecnologicamente equipados (Dewey, 2015).

3. Escola Ideal: Um Modelo de Educação para o Futuro ou Urgente já no Presente?

A *escola ideal* representa uma visão transformadora do sistema educativo português, onde a liderança é descentralizada e partilhada, os currículos são completamente adaptáveis, e as escolas dispõem de plena autonomia administrativa e financeira. Estudos indicam que uma liderança distribuída e participativa melhora significativamente o desempenho organizacional e promove um ambiente escolar mais motivador para os profissionais (Silva & Fonseca, 2019; Spillane, 2006). Spillane (2006) defende que uma liderança descentralizada permite uma tomada de decisão

mais rápida e adaptada às necessidades locais, criando um ambiente onde professores e outros profissionais se sentem valorizados e responsáveis pelos processos pedagógicos.

Estabelece uma gestão autónoma, democrática e plenamente descentralizada, com equipas organizadas de forma cooperativa e sem hierarquias rígidas, com práticas de democracia direta e não representativa, onde a liderança é transformacional e partilhada. A comunidade educativa tem voz e atua com base nestas auscultações e tomadas de decisão conjuntas, por consenso, visando a diferença na vida de cada um e na vida de todos; é necessário, para tal, uma procura incessante de formação e um trabalho em cooperação que procura refletir e encontrar respostas para os problemas e necessidades que vão surgindo. Paulo Antunes (2024) salienta que seria uma escola assente em pilares fundamentais como a inclusão, a inovação pedagógica, a sustentabilidade e a ligação com a comunidade, sendo a primeira a pedra basilar.

A equipa do Ministério da Educação adota uma postura de apoio e suporte às escolas, sem ser centralista, assente num modelo que visa a autonomia factual, praticada, mas não decretada, parecido com o que existiu no período revolucionário. Neste, ocorreu o ensaio autogestionário levado a cabo em várias escolas do país, que gerou uma mudança do poder do Ministério para os atores escolares por iniciativa destes, transformando-os em centros de decisão, com a substituição de reitores e diretores por órgãos colegiais, onde se pratica a participação democrática no processo da tomada de decisão por parte dos professores, não docentes e alunos (Lima, 2018). De acordo com Lima (2018), esta última é uma dimensão insubstituível e indispensável à democracia, especialmente em termos educativos e pedagógicos. Aliás, este autor salienta que sem a co-presença efetiva das três dimensões - eleição, colegialidade e participação na tomada da decisão - no plano da ação organizacional, não se poderá alcançar o sentido democrático.

Nesta ótica, para dar continuidade à efetiva (re)integração destes valores democráticos na *escola ideal*, torna-se fulcral criar condições que permitam às escolas tornarem-se mais personalizadas e humanas, através de uma gestão de proximidade, sendo uma delas a redução da dimensão dos agrupamentos escolares atuais.

Este modelo de trabalho educativo desafia o modelo convencional, ao estar ao serviço dos alunos e ao conferir-lhes uma maior responsabilização pela sua própria aprendizagem, com percursos mais abertos e focados consoante os seus interesses. Para tal, o professor torna-se um provocador de curiosidade, levando os alunos a colocar questões e a pensar (Alves, 2021). O diálogo interativo em que os alunos são efetivamente escutados, valorizados e envolvidos, é um fator-chave para o sucesso educativo. O professor precisa, então, de realizar formação que o desafie a experimentar mudar as suas práticas pedagógicas, que amplie os seus conhecimentos no âmbito de modelos pedagógicos mais inovadores, entre os quais destacamos o Movimento de Escola Moderna e o Modelo de ensino baseado na Aprendizagem Cooperativa. Não podendo ser por imposição, “cabe, por isso, aos professores pensar «fora da caixa», fazer diferente, arriscar novas abordagens com os seus alunos, nas suas salas de aulas, nas suas escolas. Depois partilhar e colaborar com outros professores” (Lima, 2017, p. 53). É, também, necessário repensar a formação no ensino superior, pois esta é fulcral para a criação desta mudança nos professores formados ou a formar.

Outro aspecto central na construção da *escola ideal* é a implementação de currículos interdisciplinares que promovem uma abordagem holística da educação e incentivam a autonomia dos alunos na escolha de suas trajetórias formativas (Hargreaves & Shirley, 2020). A flexibilidade curricular é essencial para que os alunos desenvolvam competências que vão além do domínio dos conteúdos, preparando-os para uma sociedade em constante transformação (Biesta, 2015).

Neste contexto, o uso de tecnologias como a inteligência artificial, permite personalizar a aprendizagem, ajustando-a aos diferentes estilos e ritmos de cada aluno (Selwyn, 2017). O currículo é delineado em módulos, permitindo uma escolha flexível e livre por parte dos alunos, o que lhes dá autonomia para definir os próprios percursos de aprendizagem. O ensino é centrado no grupo de alunos, promovendo metodologias de ensino cooperativas e personalizadas, que envolvem diretamente os alunos na construção do seu conhecimento.

A avaliação é contínua, reflexiva e fomenta o desenvolvimento integral dos alunos, com *feedback* dinâmico e adaptativo, favorecendo o desenvolvimento de competências e capacidades ao longo do percurso escolar.

Em termos de infraestrutura, a *escola ideal* proporciona ambientes de aprendizagem seguros, acessíveis, confortáveis e tecnologicamente avançados, favorecendo a inclusão e o desenvolvimento de todos os alunos.

A participação da comunidade educativa é plena, com um Conselho Pedagógico que inclui representação de alunos, encarregados de educação e entidades locais, como autarquias, centros de saúde e empresas, promovendo uma integração efetiva entre a escola e a comunidade.

Em termos administrativos-financeiros, as escolas têm autonomia para gerir os seus próprios recursos de maneira independente e sem limitações burocráticas. Na vertente dos recursos humanos, a contratação e avaliação de professores e funcionários ocorre com liberdade e transparência, e a avaliação de desempenho é concebida como uma ferramenta de autoavaliação formativa, focada na melhoria profissional contínua.

Além dos benefícios para a pedagogia, a autonomia administrativa-financeira das escolas é também essencial para a concretização de uma *escola ideal*. Estudos indicam que a autonomia financeira permite que as escolas aloquem recursos de forma mais eficaz, promovendo melhorias estruturais e garantindo a manutenção de infraestruturas adequadas e inclusivas (Leithwood & Jantzi, 2006). Em Portugal, a autonomia financeira das escolas ainda é muito limitada, sendo uma das maiores barreiras para a criação de ambientes de aprendizagem modernos e equipados com tecnologias que facilitem o ensino e a aprendizagem (Gomes & Mendes, 2019). Uma gestão financeira autónoma permite uma maior adaptabilidade às exigências locais e à realidade específica de cada escola, promovendo uma educação mais equitativa e de maior qualidade (Freire, 2020).

Independentemente do papel ou cargo que estejamos a exercer profissionalmente, todos temos a obrigação de construir a escola do século XXI (Lima, 2017). E tem de ser já! Para tal, será necessário repensar a legislação atual de modo a reforçar a necessária transformação educacional nos estabelecimentos de educação e ensino em Portugal, com vista a promover um desenvolvimento organizacional inovador, sustentado numa avaliação institucional integrada.

4. Proposta de Decreto-Lei n.º 76/2031, de 25 de janeiro

A proposta de Decreto-Lei n.º 76/2031, de 25 de janeiro, aqui apresentada parte do estabelecido na legislação atual, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, para uma visão transformadora e mais simplificada da realidade educativa em Portugal. Indo ao encontro da recomendação n.º 4/2023, de 11 de dezembro, do Conselho Nacional de Educação, que integra o Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas, procura-se “melhorar a qualidade da vida nas escolas e o sucesso

educativo dos alunos, supondo a existência de profissionais informados, reflexivos e capazes de promover a mudança (...) para a construção de uma educação e de uma sociedade (cada vez mais) humanistas e democráticas” (2023, p.72).

Decreto-Lei n.º 76/2031, de 25 de janeiro

Sumário: O presente decreto-lei aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário para promover um desenho organizacional inovador nos estabelecimentos de educação e ensino em Portugal, sustentado numa avaliação institucional integrada.

Disposições gerais

Objeto, âmbito e princípios

CAPÍTULO I

Disposições Gerais

Artigo 1.º - Objeto e âmbito de aplicação

1. O presente decreto-lei estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
2. Visa criar um sistema de ensino inovador e adaptado, a ser implementado após a Agenda 2030, promovendo a excelência educativa e a inclusão de todos os alunos.

Artigo 2.º

Princípios gerais

1. A autonomia das escolas é reforçada em termos administrativo-financeiro, pedagógico e de recursos humanos.
2. A gestão escolar deve ser participativa, democrática e transparente, focada na melhoria contínua da qualidade educativa e na inclusão.

CAPÍTULO II

Autonomia das Escolas

Artigo 3.º

Autonomia administrativo-financeira

1. As escolas têm autonomia para gerir a totalidade dos seus recursos financeiros, com a possibilidade de distribuir recursos conforme as necessidades locais.
2. Os Conselhos Administrativos incluem profissionais com formação em finanças públicas.
3. A gestão de turmas será feita sem critérios numéricos rígidos, respeitando o número global por escola.

Artigo 4.º

Autonomia pedagógica

1. Os currículos são interdisciplinares e adaptáveis às realidades e necessidades locais, com a introdução de módulos novos como literacia financeira, digital, linguística, cidadania ativa e voluntariado.
2. A aprendizagem deve contemplar projetos e a aprendizagem cooperativa, com participação ativa dos alunos e uso de tecnologias avançadas.
3. Os horários dos professores serão acordados entre os docentes e os órgãos de gestão, garantindo momentos de partilha e reflexão sobre as práticas docentes.

Artigo 5.º

Autonomia de recursos humanos

1. A contratação de professores e funcionários é feita com base em critérios específicos e transparentes, com liberdade de escolha pelos órgãos de gestão.
2. A avaliação de desempenho (SADD) é uma ferramenta de autoavaliação para a melhoria profissional contínua, sem cotas, assumindo um carácter construtivo e formativo.

CAPÍTULO III

Organização e Gestão Escolar

Artigo 6.º

Gestão escolar

1. A gestão das escolas deve ser colegial e democrática, com equipas que trabalham de modo cooperativo sem hierarquias rígidas, promovendo uma liderança distribuída e transformacional.
2. As unidades de gestão são independentes, reforçando a pedagogia e reduzindo a burocracia.

Artigo 7.º

Desenvolvimento profissional

1. A capacitação contínua dos profissionais educativos é promovida através de uma oferta variada de formação, incluindo competências digitais, linguísticas, emocionais e inclusivas.
2. A identidade profissional de todos os profissionais educativos será clarificada e consolidada.

Artigo 8.º

Garantia da qualidade

1. A garantia da qualidade é contínua e com ajustes regulares, baseando-se numa avaliação sistemática e integrada.

2. A autoavaliação é central, com práticas reflexivas e dialógicas, aproveitando a pluralidade de vozes da comunidade educativa.

Artigo 9.^º

Avaliação interna e externa

1. A avaliação interna é formativa e contínua, com indicadores definidos a partir de diagnósticos internos e sem a necessidade de testes padronizados.
2. A avaliação externa é reflexiva, com *feedback* dinâmico e focada na melhoria contínua, promovendo a pluralidade de vozes e uma cultura autoavaliativa.

CAPÍTULO IV

Participação e Representação da Comunidade Educativa

Artigo 10.^º

Participação da comunidade educativa

1. A comunidade educativa participa através de Conselhos Cooperativos Comunitários, incluindo representação de alunos, encarregados de educação e entidades locais.
2. O Conselho Pedagógico tem uma representação diversificada, promovendo uma gestão inclusiva e democrática.

CAPÍTULO V

Infraestruturas e Recursos Materiais

Artigo 11.^º

Infraestruturas escolares

1. As escolas devem proporcionar ambientes de aprendizagem seguros, acessíveis, confortáveis, tecnologicamente equipados e inclusivos.

CAPÍTULO VI

Forma de Trabalho e Princípios Orientadores

Artigo 12.^º

Princípios de trabalho

1. O trabalho nas escolas deve ser cooperativo e humanista, promovendo a inclusão de todos os alunos, independentemente das suas necessidades específicas.
2. O ensino deve ser modular e sem ciclos rígidos, facilitando a adaptação e personalização dos percursos educativos.

CAPÍTULO VII

Comissões do Conselho Nacional de Educação

Artigo 13.º

Função das comissões

1. As comissões do Conselho Nacional de Educação (CNE) têm um papel ativo na elaboração e monitorização das políticas educativas, garantindo que as propostas práticas sejam adequadas aos diferentes tipos de escolas.
2. A inovação pedagógica será incentivada através de iniciativas como os Kiosks Digitais (KiDi) e a integração de inteligência artificial.

CAPÍTULO VIII

Implementação e Avaliação

Artigo 14.º

Estudo-piloto e avaliação

1. Será implementado um estudo-piloto em agrupamentos de escolas convidados, com uma duração de 6 anos, para testar e apropriar os tópicos propostos.
2. O projeto será alvo de uma avaliação sistemática e contínua, considerando predominantemente a voz dos profissionais da educação e dos alunos.
3. Após a conclusão do estudo-piloto, será redigido um anteprojeto que irá a consulta pública e culminará no Decreto-Lei n.º 76/2031.

Artigo 15.º

Entrada em vigor

1. Este decreto-lei entrará em vigor no mês seguinte à sua publicação em Diário da República.

Conclusão

A transformação das escolas portuguesas para a *escola ideal* do século XXI requer uma mudança estrutural e humana, que passe pela revisão de políticas educativas, a criação de condições para a autonomia plena das escolas, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas nos alunos e a predisposição dos professores para a mudança. Esta visão propõe-se alinhar o sistema educativo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, preparando os alunos para os desafios do mundo contemporâneo de uma forma inclusiva e inovadora, de forma a promover uma Educação de Qualidade.

O papel do Conselho Nacional de Educação é essencial na implementação dessas mudanças, uma vez que deve supervisionar e ajustar continuamente as políticas educativas para garantir que a

transformação ocorra de maneira gradual e sustentável, respeitando as necessidades específicas de cada agrupamento escolar e região.

O esboço do Decreto-Lei n.º 76/2031, de 25 de janeiro, proposto neste trabalho, apresenta-se como um ponto de partida para a concretização da *escola ideal*, com a expectativa de que as alterações legislativas promovam uma visão renovadora e transformadora do sistema educativo em Portugal. Esta legislação será fundamental para implementar uma gestão democrática e participativa, garantindo a autonomia das escolas e favorecendo uma educação que responda às exigências e desafios do século XXI.

Importa salientar que esta proposta, assumidamente visionária e sonhadora, a ser concretizada, não estará isenta de obstáculos, tendo em conta as condições atuais. O peso da cultura do conformismo, a rigidez burocrática, a necessidade de mais recursos e de formação das lideranças educativas, bem como a resistência inicial do corpo docente face à mudança, constituem desafios reais e complexos que não podem ser ignorados. Os autores sonham com uma escola ideal, que seja mais humana, inclusiva, autónoma e que dá voz a todos. E os sonhos, quando partilhados, permitem inspirar e podem transformar-se em caminho. A utopia, neste contexto, é uma força mobilizadora, que permite projetar um futuro mais justo e mais promissor para a educação em Portugal, que responda aos desafios do século XXI.

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion in schools: Realizing education's potential for all*. Routledge.
- Almeida, S., & Lopes, F. (2022). *Ensino inclusivo e práticas pedagógicas na educação básica em Portugal*. Editora Educação.
- Alves, R. (2021, 2 março). *Rubem Alves: A Escola Ideal* [Vídeo]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=XQUuku8hO90>
- Antunes, P. (2024, 2 fevereiro). *A Escola Pública ideal*. Correio do Minho.
<https://correiodominho.pt/cronicas/a-escola-publica-ideal/15766>
- Biesta, G. (2015). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2020). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Recomendação n.º 4/2023, de 11 de dezembro, do Conselho Nacional de Educação. Diário da República: II Série, n.º 237/2023. Páginas 72-94.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/4-2023-225444230>
- Costa, A., & Rodrigues, M. (2018). *Curriculo, inovação e pedagogia crítica*. Cengage.
- Daly, A. J., & Finnigan, K. S. (2019). *Thinking and acting systematically: Improving school districts under pressure*. American Educational Research Association.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, do Ministério da Educação. Diário da República: I Série, n.º 79/2008, páginas 2341 – 2356.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>
- Dewey, J. (2015). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Free Press.
- Freire, P. (2020). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Fullan, M. (2019). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- Gomes, P. & Mendes, R. (2019). *A autonomia escolar e os desafios da administração educativa*. Edições Pedagógicas.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2020). *Well-being in schools: Three forces that will uplift your students in a volatile world*. ASCD.
- Keddie, A. (2015). *Education and social justice in a digital age*. Routledge.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). *Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices*. School Effectiveness and School Improvement, 17(2), 201-227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Lima, L. (2003). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. Cortez editora.
- Lima, L. (2018, abril). Democracia, participação, autonomia: sobre a direção das escolas públicas. *Revista de Administração e Emprego Público* n.º 4. 31-56.
<https://repository.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/60522/1/Democracia%2C%20participa%C3%A7%C3%A3o%20e%20autonomia.PDF>

- Lima, R. (2017). *A Escola que Temos e a Escola que Queremos. O que se passa com a educação? Um olhar sobre as principais preocupações de pais, alunos e professores*. Manuscrito editora.
- Melo, A. & Carvalho, R. (2021). *A escola inclusiva: Políticas e práticas educativas no século XXI*. Porto Editora.
- Selwyn, N. (2017). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury.
- Silva, L., & Fonseca, T. (2019). *A liderança educacional: Teorias e práticas no contexto português*. Porto Editora.
- Silva, M., Rodrigues, J., & Santos, R. (2020). *Desafios da gestão escolar: Teoria e prática na escola portuguesa*. Edições Educativas.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.

Parte II – Análises reflexivas sobre o sistema de ensino e a inspeção de educação em Portugal

Na segunda parte do livro, apresentam-se duas reflexões que resultam de palestras dadas nas aulas da unidade curricular de Avaliação Institucional, lecionada pela Prof.^a Doutora Paula Romão, por duas personalidades de renome, a convite da docente da disciplina supracitada: uma pelo Sr. Diretor da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), Dr. João Gonçalves e outra pela Sr.^a Presidente do Sindicato dos Inspetores da Educação e do Ensino (SIEE), Mestre Bercina Pereira Calçada.

A presença de convidados externos à unidade curricular é por si só uma mais valia, mas tratando-se de personalidades de relevo no panorama educativo nacional, com uma vasta experiência pessoal e profissional, a partilha torna-se ainda mais enriquecedora. Ter a oportunidade de escutar a visão de cada um com informações atualizadas sobre as políticas públicas educacionais bem como poder estabelecer-se um diálogo direto motivador, reflexivo, esclarecedor e inquietante, torna o ambiente de aprendizagem mais dinâmico e inspirador, com grande impacto positivo nos alunos para se tornarem melhores profissionais.

O primeiro capítulo, intitulado *Análise Reflexiva sobre o Sistema de Ensino - Diálogos Prospectivos*, foi realizado pelos editores, tendo por base os materiais didáticos disponibilizados pelo palestrante, Dr. João Gonçalves, sendo o conteúdo da sua responsabilidade. Centra-se na estrutura e funcionamento do sistema de ensino atual e nos desafios e perspetivas futuras que lhe estão inerentes, abordando cinco temas principais: - a educação como sistema hipercomplexo; - reflexões sobre a educação contemporânea considerando a importância do olhar; - desafios e perspetivas da descentralização e gestão; - a avaliação institucional e a prestação de contas; - e, por fim, a matriz conceitual base para a inovação na administração pública. Tendo como ponto de partida para esta reflexão a frase “A mudança somos nós” (Gonçalves, 2024), o texto salienta a importância do diálogo prospectivo e o papel de cada um como agente de transformação.

O segundo capítulo, denominado *A Inspeção-Geral da Educação e Ciência –Passado, Presente e Futuro*, de autoria da Mestre Bercina Pereira Calçada, explora e reflete o papel e valor da Inspeção Geral em Educação e Ciência (IGEC) na regulação e melhoria dos sistemas educativos. Aborda o papel da IGEC, o perfil e a carreira profissional do inspetor bem como os desafios enfrentados na implementação de políticas de melhoria contínua nas escolas. Destaca a importância da sua atuação ser profilática e proativa bem como a necessidade de implementação de um modelo de proximidade.

Capítulo 1 - Análise reflexiva sobre o Sistema de Ensino – Diálogos Prospectivos

João Gonçalves

Palavras-chave: sistema de ensino; avaliação institucional; liderança educacional; gestão estratégica; inovação na educação

Este artigo apresenta as principais ideias destacadas na palestra ministrada pelo Dr. João Gonçalves, a qual incidiu sobre a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino, com foco nas dimensões da orgânica das instituições, avaliação institucional, administração, planeamento estratégico e liderança educacional. Partindo inicialmente da análise da hipercomplexidade do Ministério da Educação e das suas múltiplas funções, são discutidas oportunidades de melhoria, especialmente no que diz respeito à transparência, prestação de contas e ao papel dos líderes escolares na promoção de uma mudança sustentável. Após algumas reflexões sobre a educação contemporânea, concluiu-se que a mudança necessária para a evolução do sistema de ensino passa por um diálogo prospectivo e pelo reforço da gestão estratégica nas escolas. A terceira parte aborda o sistema de educação e ensino em Portugal, destacando desafios e perspetivas da sua descentralização e gestão. Na quarta parte, analisam-se alguns dados de gestão e de avaliação educativa e, na última parte, reforça-se a inovação como uma garantia da construção de uma matriz conceitual. Destacam-se estas cinco partes que se colam na ideia inicial de que a mudança pode estar em nós, se formos reflexivos, com destaque para uma gestão e avaliação institucional em sintonia com uma forma inovadora.

Este capítulo foi realizado pelos editores, tendo por base os materiais didáticos disponibilizados pelo palestrante, sendo o conteúdo da sua responsabilidade.

1. A Educação como Sistema Hipercomplexo

O sistema de ensino é uma das instituições mais complexas e dinâmicas da sociedade contemporânea. Nesta palestra pretendeu-se discutir algumas das principais dimensões da administração e gestão educacional em Portugal, focando-se na orgânica das instituições escolares e nos desafios da avaliação institucional, do planeamento estratégico e da prestação de contas.

A educação, enquanto serviço público essencial, exige uma gestão eficiente e transparente que responda às necessidades de uma sociedade em constante transformação. Nesse sentido, a liderança educacional torna-se um fator crítico para o sucesso das reformas necessárias.

Com a crescente complexidade do mundo atual, a frase que serve de ponto de partida para esta reflexão é clara: “A mudança somos nós” (Gonçalves, 2024). Mais do que esperar por políticas externas, é essencial que todos os intervenientes do sistema educativo assumam o papel de agentes ativos na transformação das suas realidades.

1.1. O Ministério da Educação: Hipercomplexidade Organizacional

O Ministério da Educação (ME) em Portugal é um exemplo de uma estrutura hipercomplexa. Esta hipercomplexidade manifesta-se na multiplicidade de organismos, funções, regulamentos e

áreas de atuação que compõem o sistema educativo. Desde o pré-escolar até ao ensino superior, o ME é responsável pela criação de políticas públicas, pela regulação do sistema de ensino e pelo acompanhamento das escolas públicas e privadas. Esta multiplicidade de funções tem vantagens, mas também traz desafios significativos. A centralização de decisões pode dificultar a autonomia das escolas e dos seus líderes, resultando numa gestão menos ágil e adaptada às necessidades locais.

Alguns problemas identificados na estrutura do ME incluem: - o excesso de burocracia que dificulta a implementação de reformas; - a falta de integração de dados e processos entre diferentes organismos; - os desafios na articulação entre políticas educativas e práticas escolares.

Para superar estes desafios, é necessário promover um diálogo propositivo que envolva todos os agentes educativos – desde os decisores políticos até aos líderes escolares e professores.

1.2. A(s) Lei(s) Orgânica(s) do Sistema de Ensino

A legislação que regulamenta o sistema de ensino é fundamental para garantir o seu bom funcionamento. No entanto, a constante alteração das leis orgânicas pode gerar instabilidade nas escolas e nos processos de gestão.

Os principais objetivos das leis orgânicas são: - definir a missão e os objetivos das instituições de ensino; - clarificar as responsabilidades dos diferentes órgãos de gestão; - promover a autonomia das escolas.

Contudo, a implementação das leis orgânicas nem sempre corresponde às expectativas iniciais. Por exemplo, muitas escolas ainda enfrentam desafios em termos de autonomia financeira e pedagógica, o que limita a sua capacidade de inovar e responder às necessidades específicas da sua comunidade.

1.3. Avaliação Institucional, Transparência e Prestação de Contas

A avaliação institucional é uma ferramenta essencial para garantir a transparência e a melhoria contínua das escolas. Esta avaliação permite monitorizar o desempenho das instituições de ensino e identificar áreas de melhoria.

No entanto, a avaliação institucional só será eficaz se estiver acompanhada de um processo robusto de prestação de contas. A transparência nas decisões, a comunicação dos resultados e a responsabilização dos diferentes atores são fundamentais para que o sistema educativo seja percebido como legítimo e confiável.

A prestação de contas pode ser dividida em três dimensões principais:

- prestação de contas interna – dirigida aos órgãos de gestão das escolas;
- prestação de contas externa – dirigida às autoridades educativas e à comunidade;
- prestação de contas pública – dirigida à sociedade em geral.

1.4. Planeamento e Gestão Estratégica no Ensino

O planeamento estratégico é uma abordagem essencial para garantir a sustentabilidade das reformas educativas. As escolas devem adotar uma visão de longo prazo que permita alinhar as suas práticas pedagógicas com os objetivos educativos nacionais e internacionais. Para isso, é

fundamental: - estabelecer metas claras e mensuráveis; - envolver todos os intervenientes no processo de planeamento; - monitorizar e avaliar regularmente os resultados alcançados.

O planeamento estratégico deve ser acompanhado por uma gestão eficiente dos recursos humanos, financeiros e materiais. Além disso, é necessário promover uma cultura de liderança educacional que valorize a inovação e a melhoria contínua.

1.5. Diálogos Prospetivos: O Futuro da Educação em Portugal

A educação em Portugal enfrenta inúmeros desafios, mas também oferece oportunidades únicas de transformação. Para que essa mudança seja efetiva, é necessário promover diálogos prospetivos que envolvam todos os intervenientes do sistema educativo.

Esses diálogos devem focar-se em questões importantes: Como promover uma educação mais inclusiva e equitativa? De que forma a avaliação institucional pode contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas? Como garantir a sustentabilidade financeira das escolas?

O futuro da educação em Portugal depende da capacidade dos seus líderes e professores de se adaptarem às novas realidades e promoverem práticas educativas inovadoras.

1.6. A importância da agência transformacional: A Mudança Somos Nós

A frase “A mudança somos nós” (Gonçalves, 2024) reflete a necessidade de cada interveniente no sistema educativo assumir o seu papel como agente de transformação. Mais do que esperar por reformas externas, é essencial que cada escola, professor e aluno adote uma postura ativa na construção de uma educação de qualidade.

A transformação que desejamos não é apenas uma responsabilidade dos governos ou das políticas públicas, mas uma preocupação que deve ser assumida por todos os envolvidos no processo educativo. A educação é um processo dinâmico, e para que ela se torne verdadeiramente transformadora, é preciso que todos os participantes do processo reconheçam que as suas atitudes podem gerar impactos profundos e duradouros. A transformação ocorre quando cada um reconhece a importância da sua ação para transformar o sistema.

2. “Não Vos Conformeis Com Este Mundo!” – Reflexões Sobre a Educação Contemporânea

A educação é, antes de tudo, um processo de inquietação. Inspirados pelas palavras de São Paulo “Não vos conformeis com este mundo!”, propomos que façamos uma reflexão profunda sobre o papel dos educadores, das políticas educativas e da sociedade no fortalecimento de um sistema educacional que promova dignidade humana, inclusão e cidadania global. Esta reflexão parte de vários olhares que desafiam os profissionais da educação a não se acomodarem e a procurarem continuamente a melhoria e a transformação.

2.1. Olhar Sistémico: A Magnitude do Sistema Educativo

O sistema de ensino é o maior e mais capilar sistema do país, abrangendo milhões de estudantes, professores e funcionários. Essa magnitude traz desafios enormes em termos de gestão, financiamento e políticas públicas.

Os números são esmagadores e reforçam a importância de uma gestão eficiente, que garanta qualidade e equidade. Mas a simples dimensão do sistema também exige um olhar atento à sua estrutura e funcionamento para que não se torne uma máquina burocrática e ineficiente. Os educadores, gestores e políticos precisam compreender a complexidade deste sistema e procurar soluções inovadoras que atendam às demandas locais sem perder a visão global.

2.2. Olhar Histórico: O Sucesso do Sistema Educativo e os Desafios Atuais

A história do sistema educativo em Portugal está profundamente ligada à construção da democracia. O acesso à educação foi um dos pilares da modernização do país, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos.

Contudo, o sucesso do passado não garante a continuidade dos resultados no presente e no futuro. Os desafios atuais exigem uma mudança constante, e essa mudança só será possível através de uma cultura profissional mais sólida e comprometida com a melhoria contínua.

2.3. Olhar Crítico: Cultura Profissional e Melhoria Contínua

A melhoria dos resultados educativos depende diretamente do desenvolvimento de uma cultura crítica e reflexiva entre os profissionais da educação. Mudança e progresso não se dão por acaso; é necessário fomentar uma cultura que valorize a formação contínua, o pensamento crítico e a reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Os educadores devem ser capazes de analisar criticamente o seu contexto e de propor soluções criativas para os desafios que enfrentam. Essa capacidade crítica é o que permite a evolução do sistema educativo e a melhoria dos resultados dos alunos.

2.4. Olhar Sobre as Políticas Educativas: Inclusão e Flexibilidade

A inclusão é um conceito central nas políticas educativas contemporâneas. Não se trata apenas de garantir acesso à educação, mas de assegurar que todos os alunos tenham oportunidades reais de sucesso, independentemente das suas circunstâncias.

As políticas de flexibilidade e autonomia das escolas são instrumentos fundamentais para promover a inclusão. Hoje, a legislação educativa permite que as escolas adaptem as suas práticas às necessidades dos seus alunos e comunidades, promovendo soluções mais eficazes e contextualizadas.

Contudo, é essencial que essa autonomia seja acompanhada de responsabilidade e transparência. A descentralização não pode ser um fim em si mesmo, mas um meio para promover uma educação mais inclusiva e eficaz.

2.5. Olhar Prospectivo: Dados e Informação vs. Lixo

Vivemos numa era de sobrecarga de informação, em que é fundamental distinguir entre dados relevantes e informação irrelevante ou enganosa. Os educadores devem ser capazes de analisar criticamente os dados disponíveis e utilizá-los para informar as suas práticas pedagógicas.

A reflexão prospetiva exige que pensemos para além do imediatismo, considerando as tendências e os desafios futuros. Esse olhar para o futuro deve estar sempre ancorado nos princípios da dignidade humana e dos direitos humanos.

2.6. Olhar Contra o Pessimismo: Uma Visão Realista e Otimista

Apesar dos desafios, é importante reconhecer os progressos que já foram feitos. A educação em Portugal melhorou significativamente nas últimas décadas, e é fundamental que os educadores mantenham uma visão otimista e confiante no futuro.

É preciso combater o pessimismo que muitas vezes domina o discurso sobre a educação. Não estamos apenas melhores do que antes; estamos muito melhores. Essa percepção é essencial para motivar a continuidade das melhorias.

2.7. Olhar o Cerne da Educação: Projeto Antropológico, Ético e Gnosiológico

A educação não é apenas uma questão de transmissão de conhecimentos. Ela envolve três dimensões fundamentais: - o Projeto Antropológico, em que a educação visa formar seres humanos completos, conscientes dos seus direitos e responsabilidades enquanto cidadãos do mundo; - o Projeto Ético, onde a educação deve promover valores éticos como a dignidade humana, a justiça e a solidariedade; - o Projeto Gnosiológico, no qual a educação é também um processo de busca pelo conhecimento e pela verdade, que deve ser orientado pelo pensamento crítico e pela reflexão.

A educação é, como afirmou Miguel Ângel Santos Guerra, “uma luta entre a civilização e a selva” (como citado em Cruz et al., 2024, p. 51). Os educadores devem estar do lado da civilização, promovendo uma educação inclusiva, crítica e comprometida com a dignidade humana.

Essa visão integrada da educação é essencial para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

2.8. Olhar Prospetivo: A Revolução Tecnológica e o Papel do Educador

A tecnologia está a transformar profundamente o papel do educador. Contudo, o verdadeiro desafio não será a adoção de novas tecnologias, mas a formação de educadores cultos, capazes de utilizar essas ferramentas de forma crítica e eficaz.

Ser culto significa ser capaz de pensar criticamente, de se libertar das limitações impostas por preconceitos e de buscar a verdade e a justiça. Um Portugal de homens cultos será um país mais justo, solidário e desenvolvido.

3. O Sistema de Educação e Ensino em Portugal: Desafios e Perspetivas da Descentralização e Gestão

O sistema de educação e ensino em Portugal é um dos maiores e mais complexos setores da administração pública. Com um perímetro orçamental significativo e uma vasta rede de organismos e serviços, o ME desempenha um papel central na garantia do direito à educação. Contudo, as transformações legislativas recentes, particularmente no âmbito da descentralização, apresentam desafios e oportunidades que precisam de ser analisados. Neste ponto pretendemos

explorar a organização do ME, o impacto das leis orgânicas e as novas dinâmicas financeiras e administrativas resultantes do processo de descentralização.

3.1. O Perímetro Orçamental do Ministério da Educação

O orçamento atribuído ao ME para 2022 rondou os 8,7 mil milhões de euros, distribuídos da seguinte forma: 8 mil milhões de euros para despesas com pessoal; 700 milhões de euros para despesas de funcionamento. Estes números refletem a dimensão e complexidade do sistema educativo, que é o maior empregador público do país. A gestão eficaz deste orçamento requer uma articulação constante entre o governo central, as autarquias e as unidades orgânicas do sistema educativo.

3.2. Descentralização e as Leis Orgânicas

A descentralização de competências para os municípios tem sido um dos pilares das reformas no sistema educativo. O Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, estabeleceu o quadro jurídico para a transferência de competências na educação para as autarquias. Este processo visa aproximar a gestão das escolas às comunidades locais, aumentando a eficiência e a capacidade de resposta às necessidades específicas de cada território.

A descentralização de competências na educação é um processo complexo, mas necessário para promover uma gestão mais eficiente e próxima das comunidades escolares. As leis orgânicas e os mecanismos financeiros estabelecidos visam garantir uma transição harmoniosa, assegurando que as escolas têm os recursos necessários para funcionar de forma adequada.

No entanto, o processo de descentralização apresenta desafios que precisam de ser debatidos, como: - a necessidade de fórmulas claras de financiamento; - o impacto das correções financeiras com base na execução real; - a definição de responsabilidades partilhadas entre o governo central e as autarquias. Este processo exige uma monitorização constante e ajustes contínuos, especialmente face a desafios económicos globais. A colaboração entre o governo central, as autarquias e as escolas será fundamental para o sucesso desta reforma estrutural no sistema educativo português.

3.3. Mecanismos de Correções Financeiras

O Decreto-Lei referido no ponto anterior prevê a criação de dois mecanismos principais de acompanhamento financeiro: a **Comissão de Acompanhamento (Art.º 66)** responsável por identificar desvios financeiros e propor correções com base na execução real; e a **Comissão Técnica (Art.º 65)** que define e propõe fórmulas de financiamento para as despesas descentralizadas.

Um exemplo concreto de correção financeira é a proposta do Orçamento do Estado para 2022 relativamente às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que passou de um valor inicial de 179.813,06 euros para 243.750,00 euros, resultando num aumento de 63.936,94 euros.

3.4. Delegação de Competências nos Diretores Escolares

O Decreto-Lei n.º 84/2019, de 28 de junho, que altera o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, permite que as competências transferidas para os municípios sejam delegadas nos diretores das escolas. Esta delegação representa um enorme potencial de flexibilidade, permitindo um processo de descentralização faseado e ajustado à realidade de cada agrupamento de escolas.

As principais vantagens desta delegação incluem: - a possibilidade de amadurecimento do processo de descentralização; - uma maior autonomia para os diretores na gestão das escolas; - a integração gradual das novas competências.

3.5. Edificado Escolar: Transferência e Responsabilidades

A transferência de competências inclui também a gestão do edificado escolar. Contudo, o Decreto-Lei n.º 21/2019 de 30 de janeiro estabelece que a responsabilidade pela requalificação das escolas se mantém no Estado central, sendo financiada através de fundos do programa **Portugal 2030**.

Torna-se importante destacar que a transferência da titularidade dos imóveis para os municípios não implica a transferência da responsabilidade pela sua requalificação. As câmaras municipais assumem a conservação e manutenção dos edifícios, com um orçamento de 20.000 euros anuais por estabelecimento de ensino (valor que, entretanto, praticamente duplicou); as intervenções de caráter urgente, ou acima deste valor, continuam sob responsabilidade do ME.

3.6. Contratações e Funcionamento das Escolas

Outro ponto relevante na descentralização é a gestão de pessoal e o funcionamento das escolas. As autarquias têm autonomia para contratar pessoal até ao limite do rácio definido pela Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE). No entanto, contratações acima deste rácio continuam a ser pagas pelo Estado.

A monitorização financeira trimestral, através da Comissão de Acompanhamento, permite identificar desvios e propor ajustes necessários. Contudo, fatores como a pandemia e a guerra têm um impacto significativo na execução financeira prevista.

3.7. Funcionamento das Escolas: Blocos C e D

No que diz respeito ao funcionamento das escolas, os municípios recebem financiamento para despesas como: - Bloco C: luz, água, comunicações e combustíveis; Bloco D – material de limpeza e material de escritório.

4. Avaliação Institucional e Prestação de Contas no Sistema Educativo

A avaliação institucional e a prestação de contas são pilares fundamentais para a melhoria contínua das organizações, especialmente no âmbito da educação. Com uma administração pública cada vez mais desafiada pela necessidade de transparência, inovação e eficiência, é imperativo que as instituições educacionais adotem modelos de gestão que promovam uma visão estratégica e que atendam às expectativas da sociedade, com estratégias bem definidas e com foco nas necessidades dos cidadãos, que garantam a confiança do público e promovam a coesão social.

Neste ponto são discutidas as principais perspetivas de intervenção na avaliação institucional, a relevância da transparência e da prestação de contas, bem como os desafios e caminhos para a modernização administrativa na administração pública (AP), com foco no setor educativo.

4.1. Perspetiva de Intervenção na Avaliação Institucional

A avaliação institucional não deve ser vista apenas como um mecanismo de cumprimento legal, mas como uma oportunidade para a melhoria das organizações educacionais. Independentemente do modelo adotado, a autoavaliação organizacional deve focar-se nas melhorias, tendo em conta as representações dos diferentes atores internos e externos, incluindo entidades parceiras.

A avaliação eficaz requer um olhar proativo, ou seja, a capacidade de questionar o futuro e identificar fatores críticos que possam impactar o desempenho da organização. Perguntas como *Onde estamos?, Onde queremos chegar? e Qual o papel específico da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEs/E)?* são fundamentais para definir estratégias de crescimento e desenvolvimento.

4.1.1 Pilotagem Estratégica

A construção de uma visão estratégica é essencial para uma gestão eficaz das organizações educacionais. Mais do que adotar modelos de governança tradicionais, é necessário implementar uma pilotagem estratégica, que consiste em criar uma equipa de dirigentes de topo capaz de conduzir a organização para o futuro desejado.

Esse modelo de governança requer: - dinâmicas de capacitação e respostas às demandas dos parceiros; - construção de capacidade organizacional para atender às expectativas dos diversos públicos; - uma abordagem proativa, ou seja, que antecipe tendências e se antecipe à realidade.

Além disso, duas dinâmicas necessárias devem ser, simultaneamente, implementadas: - a **Melhoria Contínua** baseada em mecanismos próprios de autoavaliação, focada na qualidade dos processos e na evolução da gestão e dos projetos; - uma **Visão Estratégica/Prospetiva**: uma pilotagem transformacional que defina um caminho baseado em insatisfação transformadora e vontade de evoluir.

4.2. Transparência e Prestação de Contas

4.2.1. Transparência como Pilar das Políticas Públicas

A transparência é um dos marcos fundamentais nas políticas públicas contemporâneas. Inserida numa agenda global de modernização da administração pública, a transparência caminha lado a lado com outras áreas centrais, como: Tecnologia; Gestão do conhecimento; Inclusão; Equidade; Sustentabilidade; Inovação.

A transparência deve ser avaliada, não apenas do ponto de vista dos serviços e organismos públicos, mas principalmente sob a perspetiva dos cidadãos, que são os destinatários das políticas públicas. Vivemos numa *sociedade do já*, onde a urgência por respostas imediatas e a comparação com as melhores práticas globais são inevitáveis. Nesse contexto, soluções simplistas não são suficientes. É necessário adotar medidas complexas e baseadas em conhecimento para garantir uma administração pública eficaz e eficiente.

4.2.2 Prestação de Contas: Muito Mais que uma Obrigaçāo Legal

A prestação de contas, em muitas organizações públicas, ainda é encarada como uma mera obrigação legal. No entanto, para que se estabeleça uma cultura de confiança e ética na administração pública, é necessário mudar essa percepção.

A compreensão da prestação de contas pelo cidadão é fundamental para fortalecer a confiança na administração e garantir a coesão e o equilíbrio social. Para isso, é preciso adotar medidas que promovam a transparência e a comunicação eficaz com os diferentes públicos, garantindo que os cidadãos compreendam os processos e as decisões tomadas.

4.3. Modernização Administrativa na Administração Pública

A modernização administrativa é um desafio constante para a administração pública, incluindo o setor educativo. A construção de uma cultura de inovação deve passar por quatro elementos principais:

- a **Criação de uma Nova Cultura Digital**: Adotar disruptões tecnológicas que possibilitem a inovação e a melhoria dos processos administrativos;
- a **Capacitação de Recursos Humanos**: Considerar as diferentes gerações de profissionais e desenvolver competências adequadas a cada uma;
- a existência de uma **Liderança Inspiradora e Visionária**: Promover líderes que alarguem os mecanismos de coordenação, criem equipas transversais e foquem nas necessidades individuais;
- uma **Redefinição de Postos de Trabalho**: Transformar os postos de trabalho em centros de competência, garantindo que os profissionais estejam preparados para os desafios do futuro.

A modernização não pode ser apenas um processo isolado em cada organismo público. É necessário criar uma matriz conceptual que sirva de referência para todas as dinâmicas de inovação, garantindo que as transformações tenham impacto efetivo no sistema como um todo.

5. Matriz Conceitual Base para a Inovação na Administração Pública

A modernização da administração pública exige uma abordagem inovadora, sistémica, estratégica e focada na criação de valor público, que se traduza em melhores serviços, maior eficiência, mais próxima e confiável, para conseguir atender às exigências das sociedades contemporâneas.

Neste contexto, torna-se imperativo definir uma matriz conceitual assente num modelo mais ágil, colaborativo e centrado no cidadão, que oriente as dinâmicas de inovação, garantindo que estas contribuam para a eficiência, a transparência e a satisfação das necessidades dos cidadãos.

Esta matriz conceitual pode ser estruturada em torno de três grandes conceitos fundamentais: *Estrutura, Rede e Conhecimento*. Cada um deles identifica desafios e propostas de solução para uma administração pública mais eficaz e orientada para o futuro.

5.1. Estrutura (vs. Conjuntura)

A inovação na administração pública deve ser abordada como uma questão estrutural, e não conjuntural. Historicamente, as políticas públicas de inovação têm sido implementadas de forma pontual e dispersa, com cada serviço ou organismo a desenvolver as suas próprias soluções, muitas vezes de forma desarticulada do todo.

Este isolamento resulta numa administração pública fragmentada, em que subsistemas distintos operam como entidades autónomas. Esta falta de interoperabilidade prejudica a eficácia dos serviços prestados ao cidadão e compromete a capacidade de resposta da administração pública. Um exemplo claro desta fragmentação foi evidenciado durante a pandemia, quando se tornou

evidente a falta de integração entre os vários subsistemas, desde a saúde até às finanças, passando pela educação, segurança social, justiça e cultura.

Para que a administração pública funcione de forma eficiente e integrada, é fundamental adotar um modelo de **sistema único**, baseado na interoperabilidade entre todos os subsistemas. Esta abordagem deve promover a criação de uma base de dados centralizada e partilhada por todos os serviços e organismos, evitando redundâncias e garantindo um fluxo de informação mais eficiente e seguro. Esta mudança estrutural permitirá ganhos significativos em termos de eficácia, reduzindo os custos administrativos e aumentando a qualidade dos serviços prestados ao cidadão.

5.2. Rede (vs. Isolamento)

O conceito de **rede** surge como um complemento indispensável ao conceito de estrutura. Embora a administração pública esteja organizada em serviços e organismos distintos, é essencial que estes se conectem e cooperem de forma transversal, criando dinâmicas de trabalho em rede que eliminem barreiras e promovam a partilha de recursos e conhecimentos.

A cultura de isolamento ainda prevalece em muitos setores da administração pública, tanto entre diferentes organismos como dentro de cada serviço. Esta fragmentação interna e externa tem um impacto direto na experiência do cidadão, que muitas vezes se depara com burocracias desnecessárias e falta de coordenação entre diferentes serviços.

A pandemia trouxe uma mudança importante neste aspecto, forçando a administração pública a adotar práticas mais colaborativas e transversais. No entanto, estas mudanças ainda não foram consolidadas como um novo paradigma de funcionamento. É necessário garantir que a inovação se traduza em **melhorias concretas e imediatas para o cidadão**, evitando que as soluções digitais se limitem a reproduzir processos burocráticos tradicionais de forma digital.

Para que esta transformação aconteça, é fundamental adotar uma abordagem de **gestão em rede**, que promova a colaboração entre serviços e organismos e crie equipas transversais capazes de responder de forma mais ágil e eficaz às necessidades dos cidadãos. Esta abordagem deve estar centrada no cidadão e focada na entrega de resultados práticos e tangíveis.

5.3. Conhecimento (vs. Dados-lixo)

A base de qualquer sistema de inovação é o **conhecimento**. No entanto, na administração pública, muitas vezes confunde-se a recolha de dados com a criação de conhecimento útil e aplicável. Há uma tendência para acumular grandes volumes de dados, sem um planeamento adequado sobre a sua utilização e sem garantir a qualidade e relevância desses dados.

Este fenómeno leva à criação de bases de dados que, em vez de apoiarem a tomada de decisão e a melhoria dos serviços, acabam por gerar ruído e informações irrelevantes. A administração pública deve, portanto, focar-se na construção de **bases de dados planeadas e operacionais**, que respondam efetivamente às necessidades dos serviços e dos cidadãos.

A transição de uma cultura baseada na acumulação de dados para uma cultura baseada no conhecimento implica mudanças profundas nos processos e na mentalidade da administração pública. Exige-se uma abordagem **prospectiva**, que antecipe necessidades futuras e permita a criação de soluções inovadoras e sustentáveis a longo prazo.

Além disso, a utilização de tecnologia deve ser orientada para a criação de valor público, garantindo que os dados recolhidos são utilizados de forma estratégica e ética, contribuindo para a transparência, a prestação de contas e a confiança dos cidadãos na administração pública.

Referências bibliográficas

- Cerdeira, M., & Brito, C. (2018). Acessibilidade e equidade no ensino superior em Portugal: Um estudo sobre os regimes especiais de acesso. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 1-23. <https://doi.org/10.21814/rpe.15139>
- Cruz, A., Silva, A., Café, C., Palmeirão, C., Almeida, F., Gonzalez, F., Pinheiro, G., Jorge, I., Gonçalves, J., Baptista, J., Pacheco, J., Fundo, J., Alves, J., Serra, L., Pinheiro, L., Araújo, M., Cruz, M., Palhares, F., Valente, ... Jesus, P. (2024). *A Escola e o 25 de Abril – Visões de Professores*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa – Serviço de Apoio à Melhoria da Educação (SAME). <https://ciencia.ucp.pt/ws/portalfiles/portal/98054143/96967254.pdf>
- Decreto-Lei n.º 21/2019 do Ministério de Administração Interna. Diário da República: I Série, n.º 21. Páginas 674-749. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/21-2019-118748848>
- Decreto-Lei n.º 84/2019 do Ministério das Finanças. *Diário da República*: I Série, n.º 122. Páginas 3078-3138. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/84-2019-122747583>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). (2024). *Portugal 2024 – Educação em números: Relatório anual*. Ministério da Educação.
- Gonçalves, J. (2024, maio 15). *O sistema de ensino. Orgânica, avaliação institucional, administração, planeamento, prestação de contas, gestão estratégica e liderança - diálogos prospetivos* [Palestra]. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Resolução do Conselho sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia em matéria de educação e formação rumo ao Espaço Europeu da Educação e mais além (2021-2030) 2021/C 66/01. (2021). *Jornal Oficial*, C 66, 1-21. CELEX. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01))

Capítulo 2 - A Inspeção-Geral da Educação e Ciência – Passado, Presente e Futuro

Bercina Pereira Calçada

Palavras-chave: inspeção de educação; regulação e melhoria do sistema educativo; perfil e carreira do inspetor; atuação profilática; modelo de proximidade.

A inspeção de educação em Portugal organiza-se em três serviços: um central, a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) e dois regionais, a Inspeção Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira (IRE da RAM) e a Inspeção Regional de Educação da Região Autónoma dos Açores (IRE da RAA). Os inspetores da educação são reconhecidos nacional e internacionalmente como peritos de referência na área da educação, sinónimo de experiência e conhecimento, sendo recrutados, por concurso, de entre os melhores e mais experientes profissionais, nomeadamente docentes. Este reconhecimento é assumido por entidades como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), a Standing International Conference of Inspectorates (Conferência Internacional Permanente das Inspeções, SICI na sigla inglesa) e investigadores, que destacam o impacto positivo das inspeções na melhoria dos sistemas educativos.

Para Lucas (2008), o perfil profissional do inspetor pressupõe um conjunto de competências que exigem um conhecimento profundo da política educativa e da organização do sistema educativo, bem como do quadro normativo que o regula e disciplina. A sua atuação é afirmada como a de um agente qualificado de avaliação e de garantia da qualidade dos sistemas educativos (Madeira & Duarte, 2018). O inspetor é visto como catalisador da qualidade da educação e parceiro das escolas, ajudando-as a assegurar padrões de qualidade no serviço educativo que prestam (Serra, 2010), devendo adotar uma postura de aconselhamento e de apoio efetivo às escolas, privilegiando, na sua ação, uma vertente formativa, porque “quanto mais o seu trabalho for sentido como útil pelas escolas e proporcionar condições para a melhoria da qualidade educativa, mais a sua imagem tenderá a ganhar contornos positivos” (Serra, 2010, p. 93).

A experiência de docência e formação nas áreas da educação, do ensino e da aprendizagem constituem elementos essenciais e determinantes para o desempenho eficaz dos inspetores da educação. Esta relevância decorre não apenas da relação estreita que estes profissionais estabelecem com as escolas, mas também do conhecimento abrangente que possuem sobre o funcionamento global das mesmas.

O exercício das funções inspetivas na área da educação exige, assim, uma formação técnico-pedagógica robusta, que combine o conhecimento profundo da legislação, com a capacidade de interpretar e aplicar adequadamente a cada caso concreto. Paralelamente, destaca-se a importância da aprendizagem contínua, assente na experiência prática, que transforma o inspetor num profissional em constante evolução e adaptação às múltiplas realidades educativas (Reis, 2017). Nesse sentido, Perry (2013) enfatiza que a experiência de docência é um pilar fundamental para a credibilidade dos inspetores, uma vez que fortalece a confiança no seu desempenho, relembrando que a OCDE sublinha a importância de assegurar que os inspetores sejam reconhecidos não só

pelo seu conhecimento profundo, mas também pelo seu sucesso profissional prévio, reforçando a legitimidade da sua atuação.

Em síntese, a conjugação da experiência pedagógica, do conhecimento técnico e da formação contínua consolida o papel do inspetor como uma figura-chave na promoção da justiça, equidade e qualidade no sistema educativo.

A Standing International Conference of Inspectorates (SICI, 2018), entre outros aspectos, assinala a boa adaptação e os impactos efetivos das inspeções na mudança, sendo este trabalho reconhecido pelos diretores de escolas, autoridades e decisores políticos que se inspiram na experiência e nas recomendações dos inspetores para implementarem mudanças.

Citando o primeiro Inspetor-Geral do Ensino (Costa, 1988), “[n]a sua intenção de acompanhamento do funcionamento do sistema de ensino, a inspeção assume o papel da sua «consciência crítica», levando até aos responsáveis técnicos e políticos a imagem que retém da sua configuração funcional em cada momento” (p. 236). Assim, Costa defende que é necessária:

- a) uma relação estreita entre a Inspecção-Geral e as entidades que produzem as orientações ou normas;
- b) uma participação da Inspecção na fase de concepção, elaboração técnica e difusão dessas orientações ou normas, não só para as assumir como tal, mas também para formular juízos de viabilidade ou razoabilidade, em função da realidade concreta que, em certos aspectos, terá obrigação de conhecer melhor que ninguém.” (pp. 237-238).

O Memorando de Bratislava, concebido pela SICI em 2013, destaca o papel essencial da inspeção da educação como avaliador da qualidade e promotor de melhorias nos sistemas educativos. O Memorando (SICI, 2013) salienta o reconhecimento do papel da inspeção da educação nos sistemas educativos como um agente qualificado de avaliação e garantia da qualidade, desempenhando um serviço essencial na prática educativa há mais de dois séculos e ocupando uma posição central nos sistemas educativos de muitos países europeus e além; a profundidade da sua influência desafia o pensamento, avalia impactos, estimula melhorias e tem um impacto positivo, potenciado pela credibilidade profissional dos inspetores e pela plena compreensão do papel que lhes cabe, contribuindo diretamente para a (re)formulação das políticas educativas.

A presente reflexão, por razões metodológicas, centra-se essencialmente na IGEC, serviço sujeito ao poder de direção do Ministro da Educação, Ciência e Inovação, nos termos da alínea b) do n.º 3 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 32/2024, de 10 de maio, que aprova o regime de organização e funcionamento do XXIV Governo Constitucional. A sua missão e atribuições estão previstas no artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro, e no artigo 2.º do Decreto Regulamentar 15/2012, de 27 de janeiro, pelo que, numa interpretação atualista, as referências nestes diplomas ao Ministério da Educação e Ciência, deverão ter-se por realizadas ao Ministério da Educação, Ciência e Inovação.

Do ponto de vista normativo, a IGEC assume um posicionamento verdadeiramente estratégico no quadro do sistema educativo, competindo-lhe avaliar, controlar, acompanhar, instruir procedimentos disciplinares e contraordenacionais, tendo como desiderato contribuir para um sistema educativo equitativo, justo e de qualidade, que garanta que cada criança, cada aluno, atinja o seu potencial.

Ao abrigo do disposto no n.º 1 do artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro, e no n.º 1 do artigo 2.º do Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro, a IGEC

“tem por missão assegurar a legalidade e regularidade dos actos praticados pelos órgãos, serviços e organismos do Ministério da Educação e Ciência [atual Ministério da Educação, Ciência e Inovação, abreviadamente designado por MECI] (...), ou sujeitos à tutela do respetivo membro do Governo, bem como o controlo, a auditoria e a fiscalização do funcionamento do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, da educação escolar, compreendendo os ensinos básico, secundário e superior e integrando as modalidades especiais de educação, da educação extra-escolar, da ciência e tecnologia e dos órgãos, serviços e organismos do MEC” [atual MECI].

Segundo a IGEC (2023), o universo de intervenção inspetiva é de 8220 entidades, distribuídas da seguinte forma: 5252 estabelecimentos da rede pública de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário; 2518 estabelecimentos da rede privada de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário; 65 escolas no estrangeiro; 91 centros de formação de associação de escolas; 184 unidades orgânicas da rede pública do ensino superior; 97 unidades orgânicas da rede privada do ensino superior; 7 outras entidades da ciência, tecnologia e ensino superior e educação, da administração direta do Estado; e 6 outras entidades da ciência, tecnologia e ensino superior e educação, da administração indireta do Estado.

O legislador atribuiu à IGEC, dentro do seu âmbito subjetivo de atuação – órgãos, serviços e organismos do MECI, ou sujeitos à tutela do respetivo membro do Governo –, e no respeito, quando aplicável, pela autonomia dos estabelecimentos de ensino superior, as responsabilidades de:

- **Controlar**, através de inspeções e auditorias, que podem conduzir a propostas de medidas corretivas, quer na gestão, quer no funcionamento, (i) a aplicação dos dinheiros públicos em matéria de organização e de gestão administrativa, financeira e patrimonial, incluindo os sistemas e procedimentos de controlo interno, e (ii) a conformidade legal e regulamentar dos atos – ao abrigo e por força do disposto nas alíneas a), b) e e) do n.º 2 do artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro, e nas alíneas a), b), g) e h) do n.º 2 do artigo 2.º do Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro;
- **Contribuir para a qualidade do sistema educativo**, propondo medidas de melhoria do sistema, decorrentes de ações de controlo, acompanhamento e avaliação – ao abrigo e por força do disposto na alínea c) do n.º 2 do artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro, e na alínea c) do n.º 2 do artigo 2.º do Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro;
- **Zelar pela equidade**, salvaguardando os interesses legítimos de toda a comunidade escolar, nomeadamente registando e tratando queixas e reclamações, analisando as reclamações inscritas nos livros de reclamações dos estabelecimentos de educação e ensino particulares e cooperativos, bem como nas instituições de ensino superior privado, e procedendo às necessárias averiguações – ao abrigo e por força do disposto na alínea d) do n.º 2 do artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro, e nas alíneas e) e l) do n.º 2 do artigo 2.º do Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro;
- **Avaliar** (i) o desempenho e a gestão; (ii) a qualidade dos sistemas de informação de gestão – como o Sistema Integrado de Gestão das Escolas (SIGE), o Portal Infoescolas, o Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO), o Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos da Educação (SIGRHE), a

plataforma Manuais Escolares Gratuitos (MEGA), o Portal das Matrículas, entre muitos outros; **(iii)** a eficácia, a eficiência e os resultados na aplicação dos dinheiros públicos, em função dos meios disponíveis; **(iv)** as escolas, participando do respetivo processo de avaliação e apoiando as atividades com este relacionadas – ao abrigo e por força do disposto nas alíneas a), c) e f) do n.º 2 do artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro, e nas alíneas a), d), g) e i) do n.º 2 do artigo 2.º do Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro; e

- **Instruir procedimentos** disciplinares e contraordenacionais – ao abrigo e por força do disposto na alínea g) *in fine* do n.º 2 do artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro, e da alínea f) do n.º 2 do artigo 2.º do Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro.

À IGEC compete, ainda, assegurar o serviço jurídico-contencioso, decorrente dos processos contraordenacionais, nos termos da 1.ª parte da alínea g) do n.º 2 do artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro, e da alínea j) do n.º 2 do artigo 2.º do Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro.

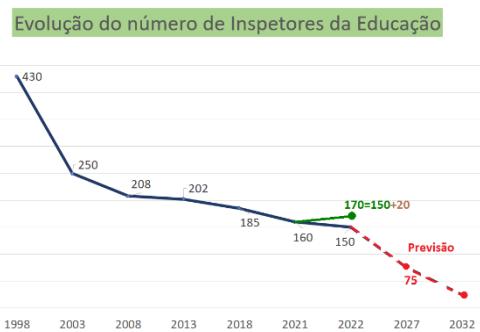
Da análise das responsabilidades que lhe estão cometidas, decorre a imperativa necessidade de defender a manutenção, e mesmo o reforço, do perfil de inspetor da educação que, ao longo de toda a história das inspeções da educação, desde a original Inspeção-Geral do Ensino, se construiu

“fazendo-lhe corresponder um profundo conhecimento da organização e funcionamento do sistema educativo, quer da educação pré-escolar, quer dos ensinos básico, secundário e superior. Com isso se contribui para a garantia da qualidade da gestão pedagógica nos diversos estabelecimentos de educação e ensino e da eficiência da gestão dos recursos humanos, físicos e materiais necessários para a realização da educação escolar.” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 271/95, de 23 de outubro, [entretanto revogado]).

Um exemplo da especial relevância atribuída à IGEC encontra-se no *Memorandum of Understanding on specific economic policy conditionality* (MoU), subscrito por Portugal em 17/05/2011, no qual o governo e o País se comprometeram internacionalmente a apresentar um plano de ação para melhorar a qualidade do serviço educativo, reforçando o papel de supervisão da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, única Inspeção-Geral referida no Memorando (European Union: European Commission, 2011).

Ao arreio dessa particular relevância, a figura 2, que regista o número de inspetores em cada ano, e a previsão do seu número até 2032, na ausência de recrutamento, é tragicamente expressiva do desrespeito que os sucessivos governos têm vindo a demonstrar por um serviço estratégico e essencial de regulação e melhoria do sistema educativo e que em Portugal remonta a 1771, na Real Mesa Censória, sendo anterior à institucionalização do ensino, operada pela Lei de 6 de novembro de 1772 (Carneiro, 2003).

Figura 2 - Evolução do número de Inspetores da Educação¹⁰



Entre 1999 e 2024, foram abertos (apenas) três procedimentos concursais de recrutamento para a carreira de inspetor da educação: o primeiro, em 1999, através do Aviso n.º 10 985-A/99, de 7 de julho, publicado no *Diário da República* n.º 156/1999; o segundo, em 2007, através do Aviso n.º 24377-A/2007, de 11 de dezembro, publicado no *Diário da República* n.º 238/2007; e o terceiro, em 2018, através do Aviso n.º 15692/2018, de 31 de outubro, publicado no *Diário da República*, n.º 210/2018. Como comparação, profundamente negativa para Portugal, o recrutamento de inspetores da educação tem periodicidade anual em França, ocorre três vezes por ano em Inglaterra, e é, em média, anual em Espanha, dependendo da Comunidade Autónoma. Em Portugal, entre janeiro de 2019 e dezembro de 2024 (Caixa Geral de Aposentações [CGA], 2024), aposentaram-se 47 inspetores da IGEC, e faleceram 3, tendo tomado posse 8 inspetores recrutados no concurso de 2018.

Os inspetores da educação exercem funções em regime de nomeação, sujeitos a hierarquia e deveres funcionais próprios, bem como a um regime especial de incompatibilidades e impedimentos mais exigente do que na globalidade da Administração Pública, ao qual acresce o estabelecido no Decreto-Lei n.º 276/2007, de 31 de julho. Foi sempre condição de ingresso possuir habilitação académica de licenciatura (ou mestrado e/ou doutoramento), vínculo de emprego público, currículo profissional relevante que integre exercício efetivo de funções docentes, experiência no âmbito de órgãos de direção, administração e gestão escolar e o desempenho de cargos de natureza académica no ensino superior, formação específica e aprovação qualificada no período experimental. As funções de inspeção correspondem a uma atividade em que se exercem poderes de autoridade do Estado, razão pela qual as funções inspetivas são exercidas com vínculo de nomeação, conforme estabelecido na alínea f) do n.º 1 do artigo 8.º da Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas (LTFP), aprovada pela Lei n.º 35/2014, de 20 de junho, na redação atual. Os outros grupos profissionais com vínculo de nomeação (vínculo de emprego público com natureza excepcional, nos termos do artigo 6.º da LTFP) são os que exercem funções no âmbito das missões genéricas e específicas das Forças Armadas em quadros permanentes, da representação externa do Estado, das informações de segurança, da investigação criminal e da segurança pública (alíneas a) a e) do n.º 1 do artigo 8.º da LTFP).

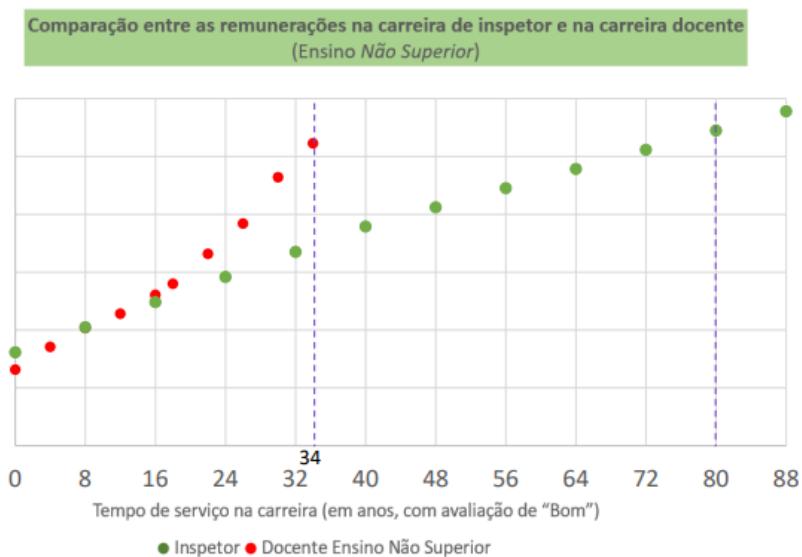
¹⁰ Nota: A figura 2 mostra o número de inspetores em cada ano, e a previsão do seu número até 2032, na ausência de recrutamento. Fonte: Gráfico elaborado pela autora, com dados da IGEC (2002 a 2010); IGEC (2011); IGEC (2013 e 2014); IGEC (2021).

A carreira especial de inspeção na IGEC é uma segunda carreira, por referência à carreira docente, sendo esta, naturalmente, a carreira afim da carreira dos inspetores da IGEC, à semelhança do que se verifica internacionalmente, nomeadamente em Espanha, França, Holanda, Itália, Bélgica, Inglaterra, Escócia, País de Gales, Irlanda do Norte e Eslováquia, entre outros, constituindo outras carreiras inspetivas, também nesses países, uma primeira carreira.

No ingresso para a inspeção da educação os requisitos são necessariamente mais exigentes e pressupõem o exercício prévio de funções na carreira docente, especificidade que em Portugal é acolhida nos termos do n.º 2 do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 170/2009, de 3 de agosto: “A caracterização dos postos de trabalho para funções inspetivas (...) pode prever especiais conhecimentos ou experiência de que o seu ocupante deva ser titular, casos em que, no procedimento concursal destinado ao recrutamento para as referidas funções, são estabelecidos requisitos especiais em matéria de área de formação académica e experiência ou formação profissionais”.

Assim, resulta do mero senso comum considerar que a estrutura indiciária da carreira de inspetor da educação não pode deixar de refletir essa realidade, pelo que as funções de inspeção da educação devem, naturalmente, ser abonadas em montante superior à remuneração docente, considerando a experiência acumulada, situação que se verificou até à entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 170/2009, de 3 de agosto, o qual laborou num equívoco claro: equiparou as inspeções-gerais entre si, desconsiderou as especificidades (inter)nacionalmente reconhecidas às inspeções da educação, afastou em termos remuneratórios e de progressão a carreira docente e a carreira de inspetor da educação, destruiu a atratividade de acesso a esta última, situação traduzida na Figura 3, apresentada de seguida.

Figura 3 - Comparação entre as remunerações na carreira de inspetor e na carreira docente (Ensino não superior)¹¹



¹¹ Nota: A figura 3 mostra a comparação entre as remunerações na carreira de inspetor e na carreira docente do ensino não superior, pressupondo avaliação de “Bom” ou equivalente. Fonte: Gráfico elaborado pela autora, com dados da IGEC (2002 a 2010); IGEC (2011); IGEC (2013 e 2014); IGEC (2021).

Constata-se, bastando para isso uma breve análise, que a progressão na carreira de inspetor da educação é absurdamente desvantajosa quando comparada com a progressão na carreira docente. A carreira docente (ensino não superior) está edificada em 10 escalões e índices remuneratórios, em que a transição entre dois escalões depende da permanência no escalão anterior de, no máximo, 4 anos, com exceção do 5.º escalão, onde permanece apenas 2 anos, pelo que, em 34 anos de serviço, um docente, com classificação de “Bom”, atinge o topo da carreira docente (10.º escalão, índice 370). Na IGEc, o ingresso processa-se na 3.ª posição remuneratória, pelo que o docente nomeado inspetor, para não ter perdas relativamente ao 10.º escalão da carreira docente, teria de progredir até à 13.ª posição remuneratória (nível remuneratório 59, o mais próximo do índice 370 da carreira docente), o que acontece quando acumula 80 pontos. A avaliação do desempenho na carreira especial de inspeção faz-se nos termos da Lei n.º 66-B/2007, de 28 de dezembro (Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública [SIADAP], 2007), na sua redação atual, conjugada nomeadamente com o artigo 156.º da LTFP, na redação que lhe foi conferida pelo Decreto-Lei n.º 12/2024, de 10 de janeiro, o que significa que pelo menos 70% dos inspetores são classificados anualmente com “Regular” ou “Bom”, o que obriga a entre 54 (cinquenta e quatro) e 80 (oitenta) anos de serviço para atingir 80 pontos, o que configura um absurdo, por impossibilidade legal e biológica. Acresce que os inspetores são os únicos, de entre os funcionários com vínculo de nomeação abrangidos pela referida alínea f) do n.º 1 do artigo 8.º da LTFP, sujeitos ao SIADAP das carreiras gerais.

No sentido de sensibilizar as instâncias nacionais e internacionais para a necessidade de dignificar a carreira de inspetor da educação, atendendo à relevância estratégica das inspeções da educação, no dia 1 de abril de 2022, no Fundão, foi assinada a “Primeira Carta Sindical Europeia dos Inspetores da Educação” (Sindicato dos Inspetores da Educação e do Ensino [SIEE], 2022), abreviadamente designada “Carta”, subscrita pelo Sindicato dos Inspetores da Educação e do Ensino, de Portugal, pela Unión Sindical de Inspectores de Educación, de Espanha, pelo Syndicat de L’Inspection de L’Éducation Nationale, da França, pelo The FDA Trade Union, da Inglaterra, e pelo Odborový zväz školstva a vedy, sekcia zamestnancov ŠŠI, da Eslováquia, organizações sindicais que representam os inspetores da educação dos respetivos países. No capítulo I da “Carta”, foram definidos princípios, em termos de recrutamento e formação, carreira, condições de trabalho e representação sindical; e no capítulo II, foi estabelecido o necessário perfil dos inspetores da educação, nomeadamente características e competências pessoais, competências profissionais, competências técnicas, comunicação, liderança, tomada de decisão, processos e resultados. Prosseguindo o trabalho que culminou na celebração da “Carta”, foi criada a Federação Europeia dos Sindicatos dos Inspetores de Educação (FESIE), em 15 de junho de 2024, no Porto, cujos estatutos se encontram publicados no Boletim do Trabalho e Emprego (BTE) n.º 25, de 8 de julho de 2024.

Chegados a este ponto, e partindo da constatação de que as inspeções da educação ocupam um posicionamento estratégico na regulação e melhoria dos sistemas educativos, promovendo a equidade e a justiça, torna-se imperativo assegurar que estas cumpram integralmente a sua missão. Embora o enquadramento normativo da sua atuação contemple as competências necessárias, as decisões da tutela, que frequentemente desconsideram a sua matriz holística de inspeção da educação, associadas ao envelhecimento do corpo inspetivo e à sua drástica redução – para cerca de um terço do que era no ano 2000 –, suscitam legítimos questionamentos, e dão suporte a afirmações, sobre o impacto quantitativo e objetivo da sua ação, ou sobre a falta dele.

A inspeção da educação deve reforçar a sua proximidade ao cidadão, estabelecendo serviços de atendimento presencial em cada uma das estruturas regionais (Norte, Centro e Lisboa, reativando o Alentejo e o Algarve). Este modelo de proximidade é essencial para o desempenho eficaz do seu papel enquanto mediador de conflitos e, neste quadro, fator insubstituível de prevenção da ação disciplinar.

Para garantir o reforço da autonomia da sua atuação, deve ser perspetivado a prazo e consagrado um regime de dupla tutela para a IGEC, quer da Assembleia da República, quer do Governo. De igual modo, para a IRE da RAA e para a IRE da RAM, a dupla tutela deverá ser exercida pelos respetivos Governos Regionais e Assembleias Legislativas.

No âmbito do apoio técnico, a inspeção deve assumir um papel proativo, quer na preparação de medidas que visem a melhoria do sistema educativo, quer no apoio pedagógico e administrativo aos órgãos de administração e gestão das escolas. A sua presença nas escolas deve ser sistemática, com uma avaliação rigorosa do impacto das suas atividades na qualidade do sistema educativo, assegurando que o seu contributo se traduza em benefícios concretos e mensuráveis.

A inspeção deve ser profilática e não terapêutica, preventiva e não repressiva, uma inspeção que trabalhe com as pessoas, com as instituições, rumo a uma cada vez maior e melhor qualidade do sistema educativo, promovendo o sucesso das crianças e dos alunos.

Para que a inspeção possa cumprir cabalmente a sua missão, é imprescindível assegurar o reforço do quadro de inspetores. Torna-se, assim, urgente e imperativa a revisão da carreira de inspetor da IGEC, seguida da abertura de um procedimento concursal. Este processo deve garantir que nenhum docente enfrente perdas remuneratórias ao aceitar a nomeação definitiva na carreira de inspetor da IGEC, salvaguardando tanto a remuneração como a progressão. Adicionalmente, a carreira de inspetor deve refletir a maior complexidade das funções, a dedicação exclusiva, a disponibilidade permanente e a isenção de horário de trabalho, valorizando a experiência acumulada. O regime que vier a ser estabelecido deverá necessariamente abranger todos os inspetores atualmente em funções, garantindo equidade e o reconhecimento do seu contributo para a educação.

Referências bibliográficas

- Aviso n.º 10 985-A/99, de 7 de julho, do Ministério da Educação - Inspecção-Geral da Educação. Diário da República: II Série, n.º 156/1999.
- Aviso n.º 24377-A/2007, de 11 de dezembro, do Ministério da Educação - Inspecção-Geral da Educação. *Concurso de admissão a estágio para ingresso na carreira técnica superior de inspecção da educação*. Diário da República: II Série, n.º 238/2007, 1.º Suplemento. <https://dre.tretas.org/dre/1629798/aviso-24377-A-2007-de-11-de-dezembro>
- Aviso n.º 15692/2018, de 31 de outubro, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e Educação - Inspeção-Geral da Educação e Ciência, *Aviso de abertura de concurso para 24 inspetores da carreira especial de inspecção*. Diário da República: II Série, n.º 210/2018. <https://dre.tretas.org/dre/3514173/aviso-15692-2018-de-31-de-outubro>
- Boletim do Trabalho e Emprego* n.º 25, de 8 de julho de 2024. <https://www.dgert.gov.pt/bte-n-o-25-de-8-de-julho-de-2022>
- Caixa Geral de Aposentações (2024, novembro 16). *Lista mensal de aposentados e reformados*. <https://www.cga.pt/listamensaldr.asp>
- Carneiro, A. H. (2003). *Evolução e controlo do ensino em Portugal: da fundação da nacionalidade ao 1.º Ministério da Instrução Pública*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, A. (1988, setembro). O papel da inspecção. In *A gestão do sistema escolar: Relatório de seminário/Comissão de Reforma do Sistema Educativo* (pp. 229-240). Gabinete de Planeamento de Estudos do Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 271/95, de 23 de outubro, do Ministério da Educação. *Lei Orgânica da Inspecção-Geral da Educação*. Decreto-Lei: I-A Série, n.º 245/1995. Páginas 6534-6542. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/271-668484>
- Decreto-Lei n.º 276/2007, de 31 de julho, do Ministério da Educação - Inspecção-Geral da Educação. *Regime jurídico da actividade de inspecção da administração directa e indirecta do Estado*. Diário da República: I Série, n.º 146/2007. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2007-107687493-107687425>
- Decreto-Lei n.º 170/2009, de 3 de agosto, do Ministério das Finanças e da Administração Pública. *Regime da carreira especial de inspecção, procedendo à transição dos trabalhadores integrados nos corpos e carreiras de regime especial das inspecções-gerais*. Diário da República: I Série, n.º 148/2009. Páginas 4985 – 4990. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/170-2009-493034>
- Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro, do Ministério da Educação e Ciência. *Lei orgânica do Ministério da Educação e Ciência*. Diário da República: I Série, n.º 249/2011. Páginas 5498 - 5508. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/125-2011-145195>
- Decreto-Lei n.º 12/2024, de 10 de janeiro, da Presidência do Conselho de Ministros. *Revisão do Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública*. Diário da República: I Série, n.º 07/2024, páginas 52 - 74. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/12-2024-836437684>

Decreto-Lei n.º 32/2024, de 10 de maio, da Presidência do Conselho de Ministros. *Regime de organização e funcionamento do XXIV Governo Constitucional*. Diário da República: I Série, n.º 91/2024. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/32-2024-864224972>

Decreto Regulamentar 15/2012, de 27 de janeiro, do Ministério da Educação e Ciência. *Orgânica da Inspecção-Geral do Ministério da Educação e Ciência*. páginas 502 - 504. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar/15-2012-543879>

Lei n.º 66-B/2007, de 28 de dezembro, da Assembleia da República. *Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública - SIADAP*. Diário da República n.º 250 de 28/12/2007. <https://files.dre.pt/gratuitos/1s/2007/12/25001.pdf>

Lei n.º 35/2014, de 20 de junho. *Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas*, Diário da República: I Série, n.º 117/2014, Páginas 3220 - 3304. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/35-2014-25676932>

European Union: European Commission (2011, May 17). *Portugal: Memorandum of Understanding on specific economic policy conditionality* (MoU). https://ec.europa.eu/economy_finance/eu_borrower/mou/2011-05-18-mou-portugal_en.pdf

IGEC (2002 a 2010). *Balanço Social*. Inspeção-Geral da Educação.

IGE/IGMCTES (2011). *Balanço Social*. Inspeção-Geral da Educação/Inspeção-Geral do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

IGEC (2013 e 2014). *Balanço Social*. Inspeção-Geral da Educação.

IGEC (2021). *Balanço Social*. Inspeção-Geral da Educação.

IGE (2023), *Plano de atividades 2024*. https://www.igec.mec.pt/upload/Instrumentos_Gestao/PA2024_IGEC.pdf

Lucas, C. (2008). A intervenção da inspecção na educação. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (42-1), p. 5-26. https://doi.org/10.14195/1647-8614_42-1_1

Madeira, J. & Duarte, J. (2018). Inspeção e inovação: um novo relacionamento com as escolas? *Revista Lusófona de Educação*, 42, 45-58. <https://recil.ulusofona.pt/server/api/core/bitstreams/961cc77c-8a4b-49a4-877e-0e96061374b2/content>

Perry, C. (2013). *Approaches to school inspection NIAR 521-13*. Northern Ireland Assembly, Research and Information Service Research Paper. <https://www.niassembly.gov.uk/globalassets/documents/raise/publications/2013/education/12613.pdf>

Reis, M. (2017). *As lógicas de ação da atividade de Acompanhamento da Ação Educativa da Inspeção-Geral da Educação e Ciência*. [Master's thesis, Instituto da Educação. Universidade de Lisboa] https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/32208/1/ulpie052221_tm_tes_e.pdf

Serra, L. (2010). *Modelo de Actuação das Equipas Inspectivas da Inspeção Geral da Educação: Percepções dos Directores de Escola*. [Master's thesis, Universidade de Évora] <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/11863/1/TESE%20DE%20MESTRADO%20-%20REFORMULADA.pdf>

- SICI (2018). *Standing International Conference of Inspectorates*. <https://www.sici-inspectorates.eu/>
- SICI (2013). The Bratislava Memorandum on Inspection and Innovation. *The Standing International Conference of Inspectorates*. Edinburgh – July. https://www.igec.mec.pt/upload/SICI/Bratislava_Memorandum.pdf
- SIEE (2022). *Carta Sindical Europeia dos Inspectores da Educação*. <https://siee.pt/noticias/2022/carta-sindical-europeia-dos-inspectores-da-educacao/>

Considerações finais

Torna-se evidente que a educação, enquanto pilar fundamental da sociedade, é um campo dinâmico que exige reflexão constante e ação proativa para se adaptar aos desafios contemporâneos. O livro *Explorando o Futuro da Educação: Lições do Passado, Sem Medo do Amanhã* reúne diversas perspetivas e propostas, resultantes de um esforço conjunto de estudantes, professores e profissionais da educação, com o intuito de promover uma análise crítica e construtiva da realidade educativa em Portugal.

A obra, dividida em duas partes, oferece uma reflexão robusta sobre a educação a partir de diferentes ângulos: da implementação de projetos de intervenção em instituições educativas à análise das políticas públicas, passando pela discussão de desafios urgentes como a literacia digital, a equidade no acesso ao ensino superior e a inclusão de alunos estrangeiros. Além disso, o livro valoriza a importância do diálogo entre teoria e prática, ao incluir contribuições significativas de figuras-chave na administração e na política educativa, como o Dr. João Gonçalves e a Mestre Bercina Pereira Calçada.

Os textos apresentados refletem a consciência de que a educação não é apenas um processo de transmissão de conhecimento, mas sim uma ferramenta de transformação social. A educação, sendo um direito universal, deve ser constantemente (re)imaginada para atender às necessidades de um mundo em constante evolução, garantindo que todos os indivíduos, independentemente da sua origem ou contexto, possam alcançar o seu potencial máximo. Neste sentido, os desafios discutidos ao longo do livro, como a resistência à mudança ou a necessidade de inovação, são encarados como oportunidades para construir uma educação mais justa e inclusiva.

A resistência à mudança lembra-nos que o caminho para a transformação é árduo e exige coragem. Contudo, também nos recorda que a educação é, por natureza, uma ferramenta de esperança e renovação, e que o futuro depende da nossa capacidade de refletir criticamente sobre o presente, de aprender com o passado e de construir juntos um amanhã mais promissor. É através do diálogo contínuo entre todos os atores da educação que conseguiremos avançar de forma mais eficaz.

Por fim, o livro sugere soluções, encorajando todos os envolvidos no processo educativo a tomar a responsabilidade de gerar mudanças positivas. A educação, quando vista como um sistema interligado e hipercomplexo, exige que todos, desde os alunos aos gestores, passando pelos decisores de políticas públicas, atuem como agentes de transformação, promovendo a inovação e a inclusão.

Este trabalho é, portanto, um convite a todos os profissionais da educação para que se envolvamativamente no debate e acreditem na capacidade da educação possibilitar um futuro mais justo, sustentável e inclusivo. A reflexão iniciada com este livro deve continuar, pois a verdadeira transformação educacional é um processo contínuo, coletivo e cooperativo.