

LIVRO DE RESUMOS



VIII

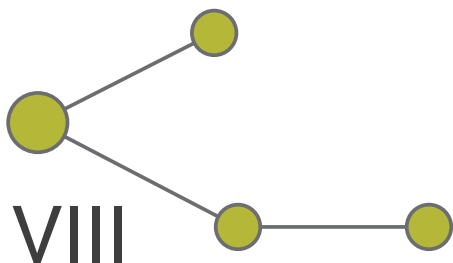
Simpósio de Organização e Gestão Escolar

**Rede escolar – (re)configurações,
tensões e desafios**

8 e 9 de maio de 2017

Departamento de Educação e Psicologia | Universidade de Aveiro

LIVRO DE RESUMOS



Simpósio de Organização e Gestão Escolar

**Rede escolar – (re)configurações,
tensões e desafios**

8 e 9 de maio de 2017

Departamento de Educação e Psicologia | Universidade de Aveiro

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013.



Sumário

Eixo 1

Regulação central e regulação local: um estudo em Município do Rio Grande do Sul/Brasil

Berenice Corsetti..... 13

Escola e Território nas Políticas de Educação Prioritária em Portugal: discursos, atores e modos de regulação

Mariana Dias & Maria de Fátima Chorão Sanches..... 15

Da administração central à administração local: as lógicas de (des)regulação

Carla Lacerda..... 17

O *perito externo* nos modos de regulação do programa TEIP2: regulado, regulador e recurso de regulação

Ana Gama 19

Plano Nacional de Educação, Planos Municipais de Educação no Brasil e a educação em tempo integral

Pedro Ganzeli & Andréia Abbiati..... 21

O projeto educativo dos agrupamentos: entre a feição de instrumento de gestão curricular e a de um mecanismo de regulação centroperiférica

Carla Lacerda, Henrique Ramalho & João Rocha..... 23

Autobiografias do insucesso

Manuel Dinis P. Cabeça..... 25

A Carta Educativa e a gestão da rede de escolas em Portugal

Dora Castro & Irene Figueiredo 27

Eixo 2

A Descentralização do Sistema Educativo entre a Autonomia das Escolas e a Agenda da Municipalização

Henrique Ramalho..... 31

Municipalização da Educação: Contributos para a elaboração de uma matriz de avaliação do processo

Jorge Martins 33

Atores locais e contrato de educação e formação municipal

Elizabete Martins & Joaquim Machado 35

A escola, o município e a descentralização educativa

Joana Leite & Joaquim Machado 37

Mudanças na gestão da escola a partir de um projeto educacional: a participação de alunos e famílias numa escola de Florianópolis (Brasil)

Monica Wendhausen, Silvio Weiss, Sonia Melo,
Rui Vieira & Rui Neves 39

Contributos para o estudo da tradução da “agenda política” na formação inicial de docentes, a partir do campo da administração educacional: a descentralização, a autonomia e a gestão das escolas.

Carlos Pires, José Hipólito, Ana Patrícia Almeida
& Maria João De Carvalho..... 43

Tempo oportuno, a autonomia credível e a organização escolar	
João Omar Martins, Elisabete Ferreira & José Alberto Correia	45

**A construção de um espaço político educativo local:
Ambiguidades e desafios**

Florbela Sousa	49
----------------------	----

**Conselho da Comunidade Educativa – figura de retórica ou retórica de
figuras? - Um estudo da representação dos professores**

João Estanqueiro & Virgínio Sá	51
--------------------------------------	----

Eixo 3

**A Rede Pública e a Rede Privada no Ensino Especializado de Música:
tensões e desafios**

António Ângelo Vasconcelos.....	55
---------------------------------	----

**Regulação global através de organizações educativas transnacionais:
o exemplo do segmento das escolas internacionais na Grande Lisboa**

Anne Schippling	57
-----------------------	----

**Da *excelência* no secundário à *platitude* no superior:
Desempenho académico dos estudantes distinguidos**

Germano Borges	59
----------------------	----

Rede escolar, descentralização e privatização: o caso da Suécia

Mariline Santos.....	61
----------------------	----

Eixo 4

Agrupamentos de Escolas, Gestão Pedagógica e Educação Física no 1º CEB – práticas de sustentabilidade

Juliana Rodrigues & Rui Neves 65

A construção de um ‘mega agrupamento’ de escolas: dinâmicas de inovação e sentimentos de perda.

João Salgueiro 67

Eixo 5

Agrupamento de escolas e ação do coordenador de estabelecimento

Filomena Soares & Joaquim Machado..... 71

A supervisão docente e as lideranças intermédias.

Qual o papel do coordenador na supervisão da prática docente?

José Caldas, Paula Romão & Fernando Diogo 73

Gestão da escola e gestão do agrupamento: o desafio da inclusão e da equidade

Olga Margarida Paulo de Sá & Elisabete Ferreira 75

Organización y gestión de la escuela en los periodos de transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria

Héctor Saiz-Fernández, Isabel María Gallardo-Fernández

& Ángel San Martín Alonso..... 77

Políticas de gestão e organização educativa:

Contratos de autonomia e desenvolvimento das escolas

Maria Helena Santos Gregório..... 79

Nos caminhos da escola inclusiva

Joaquim Brigas..... 81

Gestión del currículum en un aula de formación profesional para la construcción de códigos éticos

Antonio Fabregat-Pitarch & Isabel Maria Gallardo-Fernandez..... 83

Gestión del aula de Educación Infantil desde la creatividad y el diseño de tareas

Isabel Maria Gallardo-Fernández..... 85

Eixo 1

Regulação central
e regulação local

Regulação central e regulação local: um estudo em Município do Rio Grande do Sul/Brasil

Berenice Corsetti

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos

cor7@terra.com.br

O estudo de caso está relacionado à regulação do campo educacional, envolvendo avaliação, gestão e indicadores de qualidade da educação em âmbito municipal, em Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul/Brasil. Este município que se destacou por apresentar ações de gestão educacional e resultados expressivos nas avaliações de larga escala, atingindo índices de desempenho escolares, em 2007, apenas previstos para serem obtidos em 2009. Essa situação trouxe ao município, em 2007, consultores do Banco Mundial, que avaliaram a situação da educação municipal numa perspectiva gerencialista. A pesquisa explorou a política educacional municipal, com vistas a contribuir para a compreensão dos processos de regulação, envolvendo políticas definidas, no plano nacional e seus impactos locais. Adotamos, como fundamento teórico-metodológico de nosso trabalho, a metodologia histórico-crítica, numa perspectiva dialética. A discussão sobre a construção e implementação de políticas educacionais, na atualidade, encontrou, nos novos modos de regulação, uma questão que merece ser vista com atenção, o que foi trabalhado, entre outros aspectos que são importantes para o entendimento da temática

estudada. Tivemos a participação de gestores municipais, de gestores escolares e professores, como participantes de nossa pesquisa. Buscamos indicadores sociodemográficos que expressassem características das populações dos bairros onde as escolas pesquisadas estão situadas. A partir disso, analisamos, articuladamente com os indicadores socioeconômicos e demográficos dos bairros respectivos, os indicadores educacionais das escolas que integraram o *corpus* empírico deste estudo. Foi possível concluir que existe uma forte relação entre o desempenho das escolas, a partir dos indicadores educacionais, e as condições socioeconômicas das populações dos bairros onde essas escolas estão situadas. Verificamos que houve uma forte tendência de as escolas que atenderam a população de bairros com marcante vulnerabilidade social apresentassem índices de desempenho educacional mais baixos, quando comparados com os apresentados por escolas situadas em bairros com melhores condições socioeconômicas, evidenciando que o desempenho escolar foi fortemente influenciado pelo contexto social do qual a escola faz parte. Com o estudo realizado podemos considerar que as políticas implementadas centralmente têm sido usadas para regular o campo educacional, com muitas contradições, que merecem ser mais bem compreendidas.

Escola e Território nas Políticas de Educação Prioritária em Portugal: discursos, atores e modos de regulação

Mariana Dias

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa e UIDEF,
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
mariana.dias@netcabo.pt

Maria de Fátima Chorão Sanches

Unidade de Investigação, Desenvolvimento Educação e Formação (UIDEF),
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
mfsanches@ie.ul.pt

Nesta comunicação, analisa-se a evolução do papel da escola e do território nas políticas de intervenção prioritária desenvolvidas nas últimas três décadas. A apresentação focará os seguintes aspetos: (1) Perspetivas sobre os públicos-alvo, territórios de origem e sua inserção; (2) Papel da administração central, das escolas e dos parceiros locais na conceção e implementação dos programas de intervenção; 3) Transformação nas formas de regulação dos programas e projectos de educação prioritária.

A análise incidiu sobre as diretrizes legislativas definidas nas últimas 3 décadas, relatórios de avaliação produzidos pelas instâncias governativas e sobre a investigação realizada pelas autoras relativa às estratégias de melhoria da escola em contextos desfavorecidos (*surveys* nacionais, estudos de caso e análise documental).

Os resultados evidenciaram

1. Contradições entre a designação *territórios de intervenção prioritária*, as políticas e as estratégias prosseguidas a nível central, com escasso envolvimento e informação dos atores locais, sobretudo nas fases de iniciação dos projetos.
2. Valorização das parcerias locais assente numa conceção “escolocêntrica” das mesmas (Stoer & Rodrigues, 2000) e evidenciando uma conceção de educação prioritária de matriz paliativa, centrada na “gestão das diferenças”.
3. Persistência da matriz centralista, apesar do reforço de formas de controle gerencialista, baseadas na avaliação interna e externa e na pressão crescente para o sucesso académico.

Apesar disso, os programas de intervenção prioritária desenvolvidos em Portugal parecem ter evitado a forte fragmentação das respostas educativas verificadas noutros contextos, no que respeita aos grupos de risco (Demeuse et alii, 2008, 2011). Contribuíram, ainda, para que a forte crise económica e financeira, verificada em Portugal nos últimos anos, não tivesse tido o impacto nas “escolas de risco” que a referida crise fazia antever.

Da administração central à administração local: as lógicas de (des)regulação

Carla Lacerda

Escola Superior de Educação de Viseu
clacerda@esev.ipv.pt

A construção do sistema educativo em Portugal, ou aquilo que se conhece dele, nem sempre se confinou a propósitos congruentes nas finalidades que pretendeu alcançar e nas formas práticas como esses princípios foram postos em prática. A Lei de Bases do Sistema Educativo, que este ano celebrou os seus 30 anos, foi palco de diversas reformas, mudanças, reorganizações ou revisões educativas e curriculares. Os termos são subtilmente usados pela administração central e surgem nos documentos normativos e regulamentares da administração central para demarcar as especificidades de alterações, que a democracia em Portugal pretendeu, ao longo de quatro décadas, alcançar.

Esses pressupostos legais, bem como as formas como se previu alcançar os pressupostos da nossa Lei de Bases do Sistema Educativo confinam-se a princípios que ainda hoje estão presentes nas agendas políticas. É nesse entrecho que questionamos o que mudou efectivamente? Que alterações são hoje visíveis nas nossas escolas?

Para responder a essa questão recorreremos a uma investigação, centrada num projeto de doutoramento, que tem por principal objetivo

compreender a forma como a política educativa em Portugal influenciou as concepções e práticas curriculares dos professores. De uma abordagem qualitativa e interpretativa do fenómeno em causa centrada na análise de conteúdo aos diferentes programas de governos constitucionais e de uma meta análise a investigações que tiveram, no seu palco de preocupações as mesmas que as nossas, tentamos analisar algumas mudanças, que efetivamente ocorreram ao nível do sistema educativo português.

No entanto e por considerarmos neste estudo importante uma certa continuidade das políticas educativas percebemos que essa continuidade ocorre de forma mais ou menos substancial nas práticas dos professores que na ação política da administração. Alteram-se políticas, mudam-se normativos, baralham-se os nomes e os pressupostos para uma certa regulação interna de uma agenda político partidária que por vezes não é mais do que uma certa desregulação entre partidos, ficando as práticas escolares imersas num amontoado de papéis em que as mudanças assumem algum impacto ao nível dos discursos, mas raramente ao nível das práticas curriculares.

O *perito externo* nos modos de regulação do programa TEIP2: regulado, regulador e recurso de regulação

Ana Gama
Escola Superior de Educação de Lisboa
anagama@eselx.ipl.pt

O Estado no sentido de assegurar o seu papel na definição, pilotagem e execução das políticas tem alterado os seus modos de intervenção governativa, uma vez que tem de partilhar este papel com outros atores e entidades que se situam em diferentes níveis e domínios de ação.

É perante estes desafios que tem sido evidenciado, pelos trabalhos desenvolvidos no campo da análise das políticas públicas, a crescente utilização de instrumentos de regulação baseados no conhecimento, sendo o recurso aos *peritos* e ao conhecimento pericial exemplo disso.

Esta comunicação, que integra um estudo mais amplo, visa apresentar os modos de regulação criados no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de “segunda geração” (TEIP2) e discutir os vários papéis “atribuídos” ao *perito externo* nos processos de regulação do programa.

Os dados que se apresentam são provenientes de uma pesquisa descritiva e interpretativa e recolhidos através de entrevistas semiestruturadas realizadas a 12 *peritos externos* e de análise documental

a um conjunto diversificado de documentos (legislação, Contrato Prestação de Serviços, etc.).

Os resultados apontam que os modos de regulação implementados no programa TEIP2 integram mecanismos burocráticos (atos, regras e procedimentos) e pós-burocráticos (procedimentos de avaliação, “partilha de práticas”, contratualização, ações de formação, a criação de um ator para acompanhar o programa – *perito externo*, etc.) Também é evidente que a ação do perito externo vai assumindo várias “formas” nos processos de regulação, mormente: regulado, regulador e recurso de regulação.

Plano Nacional de Educação, Planos Municipais de Educação no Brasil e a educação em tempo integral

Pedro Ganzeli
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
pedro.ganzeli@gmail.com

Andréia Abbiati
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
andreia.abbiati@gmail.com

Este trabalho tem por objetivo analisar a influência do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei Federal n. 13.005/2014, nos Planos Municipais de Educação (PME), aprovados no ano de 2015, em três municípios da Região Metropolitana de Campinas, Artur Nogueira (44.177 habitantes), Indaiatuba (201.616 habitantes) e Campinas (1.080.113 habitantes) buscando compreender as interdependências relacionadas à oferta da “educação em tempo integral”, prevista na meta 6 do PNE.

A organização política-administrativa do Brasil compreende o regime de colaboração entre os entes federados. Na área da educação existem diferentes formas de cooperação entre os entes realizadas por injunções políticas e programas de governo, em virtude da inexistência de lei que o regulamente, configurando-o como política de estado. As expectativas geradas em torno da aprovação do PNE para a regulamentação do regime de colaboração foram parcialmente atendidas.

O PNE em seu Art. 7º dispõe sobre a necessidade de atuação dos entes federados em regime de colaboração. Entretanto, no Art. 13,

propõe a elaboração de lei específica, no prazo de dois anos, para a instituição do Sistema Nacional de Educação, “responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração”, postergando a sua regulamentação.

Na meta 6 do PNE que dispõe sobre a “educação em tempo integral”, duas de suas nove estratégias, indicam a necessidade do regime de colaboração, em “programas de construção escolar com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado” e em “programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas (...) bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos”.

No PME de Artur Nogueira a meta 2 refere-se à “educação em tempo integral”, prevendo nove estratégias, sendo duas destas relacionadas ao regime de colaboração semelhantes ao PNE. O PME de Indaiatuba não estabelece uma meta específica para a “educação em tempo integral”, diluindo a temática ao longo do texto da Lei. No PME de Campinas, em sua meta 6, “Educação Integral”, foram relacionadas oito estratégias, dentre as quais duas referem-se à necessidade de relações federativas para sua consecução, sendo similares aquelas do PNE.

A análise dos PMEs revelou uma tendência dos entes federados em seguirem as orientações emanadas pelo PNE, entretanto verificamos fragilidade nas disposições referentes às formas de colaboração entre os mesmos, sem a indicação de instâncias de negociação.

O projeto educativo dos agrupamentos: entre a feição de instrumento de gestão curricular e a de um mecanismo de regulação centropерiférica

Carla Lacerda

Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação
clacerda@esev.ipv.pt

Henrique Ramalho

Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação
hpramalho@esev.ipv.pt

João Rocha

Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação
jorocha@esev.ipv.pt

O presente trabalho insere-se num projeto de investigação a levar a cabo por três docentes da Escola Superior de Educação de Viseu e pretende compreender, a partir da análise aos projetos educativos dos agrupamentos de escolas, ou escolas não agrupadas da rede pública, do concelho de Viseu, a importância que a este instrumento é dada na sua conceção e realização. De que forma os projetos educativos contribuem para a maior ou menor realização das práticas curriculares autónomas dos professores? De que modo este instrumento consagra a direção, regulação e gestão segundo as prerrogativas da autonomia e emancipação das escolas? Podemos assumir que o projeto educativo cumpre com uma função híbrida de regulação intercedida por competências locais e, simultaneamente, por orientações centrais?

Volvidas quase três décadas ao longo das quais a escola pública portuguesa tem sido confrontada com a elaboração, implementação e avaliação deste instrumento de direção, continua-se, ainda que retoricamente, seja do ponto de vista normativo e, não raras vezes, em sede académica - não obstante as posições contrárias que se vão insurgindo - a insistir no facto de se tratar do mais importante instrumento de administração e gestão da escola.

Aquelas e outras questões norteiam o nosso estudo e que na presente comunicação pretendem ser previamente esclarecidas pelo iniciar de um projeto de investigação que aqui se dá a conhecer, privilegiadamente, pelo seu referencial teórico e empírico. Congruentemente, pretende-se discutir, por um lado, as linhas teóricas e normativas orientadoras das questões da administração e gestão escolar do atual panorama em que se enquadra a administração da escola pública portuguesa e, por outro, construir e apresentar um modelo de análise que possa servir de referencial para a compreensão dos múltiplos horizontes de estudo e interpretação suscitados pelas anteriores questões.

Metodologicamente, na senda de uma inferência não frequencial (Bardin, 1995), procedemos a uma análise de conteúdo sistemática de 8 projetos educativos de escolas públicas.

Em termos de discussão geral, não nos é absolutamente estranha a tendência para o projeto educativo figurar como um instrumento de regulação híbrida da escola pública, intercedida por nuances claramente de iniciativa das periferias, mas sem que se tenham abandonado as interferências regulatórias de escala centralista.

Autobiografias do insucesso

Manuel Dinis P. Cabeça
Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo
manuelcabeça@gmail.com

O presente texto é resultado do meu enquadramento, enquanto docente/formador, num centro de qualificação e educação profissional rebatizados de Centros Qualifica.

A partir de registos autobiográficos de adultos em processo RVCC, coloco em evidência os processos de regulação local na configuração do cidadão. Os seus efeitos e resultados a partir da forma como, pessoas marcadas pelo insucesso e/ou pelo abandono precoce da escola, refletem sobre as suas situações, descrevem e/ou equacionam o papel da escola e da educação.

São dois os objetivos definidos. Por um lado identificar elementos de continuidade na base do insucesso e/ou do abandono escolar precoce. Por outro, perspectivar medidas de regulação a esses elementos de permanência. Entre um e outro dos objetivos, equaciono a relação entre o território (cultura, tradição, formas de organização) e a educação, em geral, e a escola em particular nas formas como um e outro garantem rupturas ou continuidades, promovem a emancipação ou asseguram as dependências.

Em estudo de caso, de características interpretativas e assumidamente exploratório, considero como quadro de análise a sociologia

da ação pública. O cruzamento da ação pública com elementos de reflexividade individual ajustam-se à configuração de elementos interpretativos onde as dimensões simbólica, cognitiva e normativa dos discursos surgem como dados de análise. É a partir deles e mediante o papel que o território assume, que desenvolvo processos de historicização do insucesso e do abandono, não por indicadores mas por intermédio de pessoas que deles foram alvo.

Num estudo que se encontra em processo destacam-se algumas ideias síntese que carecem de aprofundamento e de cautelas em termos de generalização. São elas: i) a permanência de elementos/factores que promovem o insucesso e o abandono; ii) o peso da história e da cultura local na relação com a escola e iii) que nem sempre insucesso escolar implica insucesso social/pessoal.

A Carta Educativa e a gestão da rede de escolas em Portugal

Dora Castro
Universidade de Aveiro, CIDTFF
doracastro@ese.ipp.pt

Irene Figueiredo
Instituto Politécnico do Porto
ifigueiredo@gmail.com

Os processos de descentralização da educação exigem análises que convoquem diferentes planos de atuação dos diversos atores que se movem no espaço público. O trabalho que apresentamos decorre de reflexões que emergem de um estudo que desenvolvemos sobre as Cartas Educativas na área Metropolitana do Porto. Procurámos perceber de que modo os atores (ao nível local) responderam à exigência legal do poder central: a criação de uma Carta Educativa. Através da análise das Cartas Educativas dos diferentes municípios, registámos os processos de conceção, desenvolvimento e avaliação dos referidos instrumentos de gestão da rede educativa considerados, ao nível do discurso político-normativo, cruciais para o desenvolvimento da "descentralização administrativa" da educação. Procurámos problematizar as relações institucionais e sociopolíticas que regularam estes processos colocando em confronto o plano do discurso político-normativo do poder central e os discursos produzidos pelos atores ao nível local. Como reflexão geral, e que destacaremos

neste trabalho, percebemos que, apesar de o poder central difundir o discurso da "descentralização" da educação, acaba por contribuir para a manutenção de lógicas centralizadoras e de dependência e subordinação do local em relação ao poder central.

Eixo 2

Autonomia da escola
e ‘descentralização’
para o Município

A Descentralização do Sistema Educativo entre a Autonomia das Escolas e a Agenda da Municipalização

Henrique Ramalho
Escola Superior de Educação - Politécnico de Viseu
hpramalho@esev.ipv.pt

As mais recentes iniciativas legislativas que, discursivamente, versam a autonomia das escolas têm efeitos ainda por indagar sobre as maiores ou menores possibilidades de serem adotadas matrizes efetivamente descentralizadas na sua direção e gestão, incluindo, aqui, as mais recentes delegações de funções da área educativa nos municípios. Procuramos compreender o modo como os conceitos de *autonomia*, *descentralização* e *municipalização* se intercedem no quadro do discurso normativo da direção e gestão das organizações escolares. A preceito, é objetivo deste trabalho caracterizar as (des)conexões ocorridas nos percursos delimitados pela produção legislativa, convocando a relevância, mais ou menos incrementada, por um lado, das prerrogativas associadas ao discurso da autonomia das escolas e, por outro, ao papel dos municípios na governação (descentralizada) das escolas portuguesas. Interessa-nos, em última instância, tecer um recorte analítico e interpretativo mais esclarecedor sobre as (des)articulações legislativas estabelecidas entre autonomia, descentralização e municipalização. Metodologicamente, procedemos a uma análise de conteúdo sistemática da legislação de

referência. Desenvolvemos uma sistematização de procedimentos do tipo temático categorial, prosseguindo com a definição das respectivas categorias, atendendo, especialmente, à *homogeneidade e pertinência qualitativa* dos temas adjacentes (Bardin, 1995), obedecendo a uma metodologia de análise de *inferência não frequencial*, alinhada com um exercício de agrupamento de *significações da mensagem*, recorrendo a um processo de *enumeração* de “referências específicas” empiricamente relevantes (Almeida & Pinto, 1995). Na discussão dos dados, debatemos o modo como é pedido às escolas que formalizem o arquétipo da *autonomia*, em (des)articulação com os moldes em que a *descentralização* (ou a ausência dela) se manifesta no governo formal dessas instâncias periféricas, balizados e mediados, precisamente, pelas mais recentes iniciativas que visam um maior incremento da agenda da municipalização da educação. Concludentemente, aferimos à ideia de uma descentralização do sistema educativo intercedida por uma autonomia centralmente decretada e por uma tendência de municipalização que se mostra demasiado heterónima e estranha a uma conceção de escola autónoma, fazendo prevalecer uma descentralização do sistema muito mais sustentada pelo dogma da municipalização e menos por uma efetiva autonomização das escolas.

Municipalização da Educação: Contributos para a elaboração de uma matriz de avaliação do processo

Jorge Martins
Universidade Lusófona do Porto
jorgemartins51@gmail.com

No contexto austeritário de empréstimo financeiro a Portugal por parte do BCE, do FMI e da CE entre 2011 e 2015, o XIX Governo aprovou um conjunto de diplomas legais e uma Resolução designada por Programa Aproximar- Programa de Descentralização de Políticas Públicas, visando a transferência de competências da administração central para as administrações locais em vários domínios das políticas públicas .

Em 2015, através do Decreto-Lei nº 30/2015 de 12 de Fevereiro, o mesmo governo estabelece que o regime de transferência de competências nos municípios e nas entidades intermunicipais no domínio de funções sociais do Estado (Educação, Saúde, Segurança Social e Cultura) se deverá fazer através da contratualização de projectos-piloto num número limitado de municípios ou entidades intermunicipais.

Em matéria de educação, este processo – que ficou conhecido pela designação de municipalização educativa – iniciou-se em Julho do mesmo ano, envolvendo 15 municípios voluntariamente signatários de um contrato interadministrativo para delegação de competências.

Esta comunicação é uma reflexão sobre este processo, baseada na análise de cada contrato e na sua sequencial comparação. No quadro teórico da administração educativa, em particular na discussão sobre regulação, equidade e igualdade, procura-se assim contribuir para a compreensão e avaliação de um fenómeno complexo: a municipalização da educação é uma questão emergente e muito polémica entre nós, e cujas raízes estão nas problemáticas relações do poder central com os poderes locais.

Embora não haja ainda os necessários estudos de avaliação deste processo, dos seus resultados e consequências, são frequentes as queixas publicas das diversas partes envolvidas, nomeadamente por parte das escolas / agrupamentos que antecipam riscos de perdas da sua autonomia relativa.

Sendo assim, e sem querer substituir-se à necessária macro-avaliação do anunciado processo “descentralizador”, esta reflexão pretende contribuir para a elaboração de uma matriz que oriente essa investigação.

Atores locais e contrato de educação e formação municipal

Elizabete Martins
Universidade Católica Portuguesa
elisabetemartins5@msn.com

Joaquim Machado
Universidade Católica Portuguesa
jmaraujo@porto.ucp.pt

Nas últimas três décadas, os municípios portugueses viram reconhecida a sua capacidade técnica e legitimidade política para assumir novas competências e alargar os domínios da sua intervenção na área da educação escolar. No domínio da ação concreta, vários municípios têm ocorrido a distintas solicitações das escolas e vão mesmo para além do que a lei obriga.

Em finais do século XX, o Estado reconhece níveis distintos de capacidade dos municípios e distingue entre competências universais e competências não universais, abrindo a possibilidade de celebrar contrato com vários deles no âmbito da gestão local da educação escolar e, em 2014, no âmbito do Programa Aproximar, o Governo estabeleceu a figura do “contrato interadministrativo” de delegação de competências por parte da Administração Central na Administração local, apostando na valorização dos municípios e dos diretores das escolas na gestão local da educação escolar.

Nesta comunicação apresentamos o enquadramento teórico e metodológico e alguns dados recolhidos no âmbito de uma investigação com vista à dissertação de mestrado em Ciências da Educação na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Este estudo visa compreender o modelo de governação localmente instituído, identificando as principais alterações na organização do Município e na sua relação com as escolas, que resultam da assinatura do “contrato de educação e formação municipal” celebrado com o ministério da educação, bem como distinguindo as forças e fragilidades identificadas pelos atores locais (escolares e não escolares).

O estudo desenvolve-se num concelho do norte de Portugal, assume uma natureza qualitativa e recorre à pesquisa e análise documental e a entrevistas semiestruturadas ao vereador da educação e aos diretores das escolas.

A escola, o município e a descentralização educativa

Joana Leite

Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano,
Universidade Católica Portuguesa, Porto
joanaestevesleite@gmail.com

Joaquim Machado

Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano,
Universidade Católica Portuguesa, Porto
jmaraujo@porto.ucp.pt

Os processos de reconfiguração do papel do Estado na área da educação incluem o reconhecimento de margens de autonomia da gestão das escolas em diversos domínios os municípios e a transferência de competências para as autarquias, criando zonas de convergência entre a ação dos municípios e a ação das escolas e originando um quadro de regulação local da educação escolar.

No âmbito do Programa Aproximar, o Governo recorreu à figura do “contrato interadministrativo” de delegação de competências por parte da Administração Central na Administração local, introduzindo novos dados no campo educativo, com reflexos na autonomia local e na autonomia das escolas.

No âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, desenvolvemos um estudo com vista a compreender as motivações do município para celebrar um “contrato de educação e formação municipal” e

identificar as medidas implementadas, bem como a ação e os papéis que o município desempenha no âmbito da coordenação local da educação escolar.

O estudo desenvolve-se num concelho do norte de Portugal, assume uma natureza qualitativa e recorre à pesquisa documental, à observação e a entrevistas semiestruturadas a responsáveis autárquicos na área da educação e diretores das escolas.

Nesta comunicação apresentamos alguns resultados ainda provisórios, incidindo sobretudo na distinção entre influência na educação no território concelhio e na educação em cada escola, nas motivações expressas dos responsáveis políticos do município e nas perceções dos diretores das escolas relativamente à dupla tutela, a administração central e a do município.

Mudanças na gestão da escola a partir de um projeto educacional: a participação de alunos e famílias numa escola de Florianópolis (Brasil)

Monica Wendhausen
Universidade de Aveiro e UDESC
monicawendhausen@gmail.com

Silvio Weiss
Universidade de Aveiro
silviolw@gmail.com

Sonia Melo
Universidade do Estado de Santa Catarina
soniademelo@gmail.com

Rui Vieira
Universidade de Aveiro, CIDTFF
rvieira@ua.pt

Rui Neves
Universidade de Aveiro, CIDTFF
rneves@ua.pt

O objetivo do presente estudo é relatar uma experiência de gestão educacional em escola pública de Florianópolis (Brasil), quando da implementação do “Projeto Aprender a Conhecer (PAC): Pesquisar de Corpo Inteiro”, apresentando as mudanças observadas na sua gestão a partir daí.

No Brasil, a LDB (nº 9394/96 - Lei da Educação) estabelece uma ampla possibilidade de inovação nos sistemas de ensino municipais, permitindo a autonomia, a gestão compartilhada, a flexibilidade de escolhas do modelo de ensino na própria escola (série, ciclo). Com isso, numa mesma cidade podem constituir-se diferentes projetos de gestão educacional. No entanto, apesar dessa garantia, poucas são as iniciativas de mudança nesse sentido, revelando muitas vezes um modelo centralizador de gestão e de fazer pedagógico.

Dessa forma o PAC, implantado a partir de 2014 (portanto, no quarto ano de execução), promoveu uma mudança progressiva na gestão escolar quando ampliou e potencializou a participação das famílias e professores/as nos conselhos e órgão deliberativos (Conselho Escolar; Associação de Pais), e instigou os alunos/as ao protagonismo, modificando a relação dos mesmos com o dia a dia da escola.

As principais iniciativas observadas ao longo dessa mudança foram: (1) o fortalecimento dos fóruns decisórios da escola nas demandas administrativo-pedagógicas; (2) a ampliação e o fortalecimento da participação das famílias, professores e funcionários; (3) maior autonomia e mobilização em relação as demandas dos órgãos centrais de educação; (4) Implementação do Grupo Gestor Permanente, com representantes de professores, funcionários e equipe pedagógica; (5) participação dos pais na resolução de problemas que envolvem desde as questões administrativas, financeiras e pedagógicas; (6) realização dos Pré-Conselhos com a participação dos/as alunos/as na resolução de problemas e desafios enfrentados na escola; (7) fortalecimento dos conselhos de classe dos professores para planejar conforme as necessidades de aprendizagem e demandas pessoais dos/as alunos/as; (8) Incentivo aos projetos discentes, principalmente aqueles voltados ao auxílio de alunos com dificuldades na aprendizagem.

Essas ações suscitaram a melhoria do processo ensino-aprendizagem e a mobilização de toda a comunidade educativa na organização das estratégias do projeto educativo da Escola. Promoveu uma comunicação mais efetiva entre família e escola, com a criação de rotinas e tomada de decisões em conjunto nos processos de gestão administrativo-pedagógica. Também reforçou a descentralização administrativa e pedagógica da escola em relação às Diretorias/Secretaria Municipal de Educação.

Contributos para o estudo da tradução da “agenda política” na formação inicial de docentes, a partir do campo da administração educacional: a descentralização, a autonomia e a gestão das escolas.

Carlos Pires
CIED, ESELx - Escola Superior de Educação de Lisboa,
Instituto Politécnico de Lisboa | UIDEF
cpires@eselx.ipl.pt

José Hipólito
CIED, ESELx - Escola Superior de Educação de Lisboa,
Instituto Politécnico de Lisboa | UIDEF
jhipolito@eselx.ipl.pt

Ana Patrícia Almeida
Instituto Superior de Educação e Ciências | UIDEF-IE Universidade de Lisboa
anapatrícia.almeida@iseclisboa.pt

Maria João De Carvalho
Departamento de Educação e Psicologia,
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
mjcc@utad.pt

Desde a década de 1980, que as questões relativas à descentralização e à autonomia das escolas, articulada com os assuntos referentes à gestão das escolas e mais tarde dos agrupamentos, têm um lugar preponderante na “agenda política” respeitante à administração

educativa, em especial na sua retórica. Com a presente comunicação, pretende-se contribuir para a discussão e problematização da interdependência entre a “agenda política” e a “agenda formativa”, no âmbito da administração educacional. Assim, integrado num estudo mais alargado sobre o lugar e a pertinência do campo da administração educacional na formação inicial e profissional de docentes, pretende-se apresentar uma amostragem da tradução, entre presenças e ausências, que a oferta formativa no âmbito da administração educacional opera relativamente aos tópicos acima mencionados da “agenda política”.

Assente no mapeamento desta oferta formativa a nível nacional através da recolha de informação sobre as instituições de ensino superior, ciclos de estudo que habilitam profissionalmente para a docência e “unidades curriculares” (UC) presentes nos respetivos planos de estudo, procedeu-se à recolha das “fichas de unidades curriculares” (FUC), representativa das instituições e ciclos de estudos, que foram sujeitas a análise de conteúdo, tendo como categorias analíticas os tópicos acima enunciados – descentralização, autonomia e gestão – e como referência as tendências, abordagens e orientações epistemológicas e metodológicas no campo da administração educacional.

Tempo oportuno, a autonomia credível e a organização escolar

João Omar Martins
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
da Universidade do Porto
profjoaomartinspt@gmail.com

Elisabete Ferreira
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
da Universidade do Porto
elisabete@fpce.up.pt

José Alberto Correia
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
da Universidade do Porto
director@fpce.up.pt

Esta apresentação decorre do trabalho de doutoramento (PDCE-FPCEUP) em curso, em Ciências da Educação, intitulado “Entre Ciências - Contributos para pensar o(s) tempo(s) na Convergência das científicidades em Educação” e trazemos aqui um recorte com algumas questões concetuais sobre o recente estudo do Conselho Nacional da Educação denominado “Organização escolar: o tempo” (CNE, 2017). Pretendemos explorar hermenêuticamente as implicações da temática das temporalidades educativas no contexto da construção de uma “autonomia credível” em Ciências da Educação e sua relação com a organização da Escola. Interessa-nos, sobretudo, os usos e sentidos implicados de tempo, temporalidades e autonomia

em contexto de organização escolar seu enquadramento e fundamento teórico. Para tanto, mediados pela inflexão filosófica e pela convergência epistemológica da relação pedagógica como método de interpretação e tradução (Habermas, 1983), interpelamos inicialmente, as aceções “monocronológicas” aplicadas e marcadas com um projeto de “autonomia atribuída” num contexto crísico (Ferreira, 2012), onde o tempo é apresentado como um “recurso escasso” da gestão escolar. Num segundo momento, no contexto de construção de “autonomias reclamadas”, procuramos oferecer uma conceção complementar de tempo(s) credível de acessibilidades e sociabilidades (Correia & Matos, 2001, p. 168) que com suas tensões e vivências faz emergir o “tempo que passa, o ser, suas relações e redes construtoras de reversibilidade e de irreversibilidades” (Correia, 1998, p. 183). Para tanto, defendemos que esse(s) tempo(s) e autonomia(s) devem estar radicados em um tempo oportuno, de *transtemporalidades* mestiças que interpelam e são interpeladas pelos sujeitos epistémicos da relação educativa que constroem redes (Latour, 1991) e possibilidades de emancipação. Um tempo essencial que surge da coerência entre o que é vivenciado, as tensões do quotidiano e as experiências do pensar para construir autonomias credíveis no contexto da organização escolar. Emerge a “função termostática” que exige uma outra autonomia cuja credibilidade esteja assente no princípio emancipatório da relação educativa no exercício de um tempo “kairótico”, de cidadanias reclamadas. Partimos da convicção que ao suspender os fatalismos de um tempo mecânico, cronologicamente controlado e, portanto, sempre em défice com o que deve ser resolvido, a Escola e seus sujeitos devem criar e “oferecer um tempo para o pensar” (Meirieu, 2014).

Referências

- CNE. (2017). *Organização escolar: o tempo*. Conselho Nacional de Educação: Estudos CNE, Lisboa, 2017, Março. Retrieved from <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1206-cncne>
- Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação: Contributos para uma recientificação do campo educativo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, J. A., Matos, Manuel (2001). Os tempos e temporalidades da acção docente. In *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Asa.
- Ferreira, E. (2012). *(D)enunciar a autonomia. Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Habermas, J. (1983). Die Philosophie als Platzhalter und Interpret. In *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, ff. 9-26.
- Latour, B. (1991). *Nous n'avons jamais été modernes : essai d'anthropologie symétrique*. Paris : Edition de La Découverte.
- Meirieu, P. (2014). A l'École, offrir du temps pour la pensée. In *Esprit*, n. 401, janvier 2014, pp. 20 à 33.

A construção de um espaço político educativo local: Ambiguidades e desafios

Florabela Sousa
UIDEF-IEUL
flsousa@ie.ul.pt

Assumindo a perspetiva de que as políticas educativas se constroem no espaço público, comunicacional e social, apresenta-se parte de um estudo em que se analisou o papel fundamental de diferentes atores envolvidos na multirregulação dos serviços educativos a nível local. A investigação procurou compreender de que forma os vereadores de educação, os técnicos superiores e os diretores escolares em 25 municípios, vão construindo lógicas políticas no campo da educação e assim vão desenhando e (re)configurando identidades territoriais. As parcerias e redes que se vão forjando na consecução prática de diversificados processos de descentralização de competências para as autarquias vão dando lugar a formas organizacionais complexas e híbridas, numa relação entre o público e o privado que intencionalmente visam a qualidade e equidade na provisão dos serviços educativos. A emergência de modelos de governança local que se foram detetando refletem diferentes condições para que estas experiências de territorialização possam constituir um espaço local educativo. Alguns discursos destes atores indiciam princípios estruturantes fundacionais de uma descentralização instrumental para a democratização e plena concretização de uma educação para todos.

Outros, mais cétricos, apontam as limitações, riscos e desafios que se colocam ao nível da horizontalidade das inter-relações geradas nestas colaborações e parcerias locais. Apesar dos benefícios reconhecidos pelos atores inquiridos, resta ainda encontrar evidência destas dinâmicas locais nos resultados noutras dimensões escolares, nomeadamente, nas desigualdades educativas.

Conselho da Comunidade Educativa – figura de retórica ou retórica de figuras? - Um estudo da representação dos professores

João Estanqueiro
Inspeção Regional de Educação
estanqueirojm@gmail.com

Virgínio Sá
Departamento de Ciências Sociais de Educação,
Instituto de Educação, Universidade do Minho
virs@ie.uminho.pt

Com a publicação do Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira, mais tarde alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, surge no ordenamento jurídico da administração e gestão das escolas um novo órgão, o conselho da comunidade educativa (CCE), análogo, no espaço continental, à assembleia decorrente dos Decretos-Lei n.ºs 172/91, de 10 de Maio e .115-A/98, de 4 de Maio, ou conselho geral nos termos do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Este órgão aparece, assim, do ponto de vista normativo, implicitamente primeiro e depois explicitamente, catalogado como órgão de direção da escola, algo que sucede pela primeira vez no nosso quadro normativo.

Começa-se por delimitar o CCE no ordenamento jurídico, desde a Constituição da República Portuguesa e Lei de Bases do Sistema Educativo, analisando-se os trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, procedendo-se depois à clarificação dos conceitos; àquilo que se designou como o dilema da *direção*, da *administração* e da *gestão*. Compreender as questões ligadas à democracia, à participação e à autonomia são um imperativo face ao estudo daquilo que é um órgão de participação e representação da comunidade educativa por excelência.

Ainda que o estudo se centre na representação que os professores têm do órgão, tenta-se interpretar o funcionamento do CCE à luz de um olhar sociológico da escola como organização educativa, sabendo-se que uma coisa são as orientações para a ação, outra é a ação organizacional propriamente dita.

Como metodologia de investigação privilegiou-se o paradigma qualitativo, com aplicação de um questionário a todos os professores da escola e entrevista aos presidentes dos conselhos executivo e da comunidade educativa.

Em suma, CCE, órgão de direção, mera subtileza semântica, figura de retórica ou retórica de figuras? Que congruência entre as atribuições do normativo, as competências e os indicadores do plano de ação? Órgão de participação por excelência, mas de que tipo de participação?

Eixo 3

Rede pública e
rede privada

A Rede Pública e a Rede Privada no Ensino Especializado de Música: tensões e desafios

António Ângelo Vasconcelos
Instituto Politécnico de Setúbal
antonio.vasconcelos@ese.ips.pt

As políticas públicas relacionadas com o ensino especializado de música ao longo dos últimos 40 anos resultam de quatro problemáticas distintas. Uma relacionada com o confronto entre as hierarquias “burocrático-administrativas” e “burocrático-profissionais”, em que os diferentes actores trocam acusações entre a “especificidade” e a “não especificidade” deste tipo de formação, outra, assente na representação do não investimento do Estado na educação artística e artístico-musical, uma terceira centrada na desconexão entre as políticas da educação e as políticas da cultura, e, por último, uma quarta, ligada aos modos de regulação deste subsistema de ensino.

Por outro lado, alguma “má consciência” política por parte do Estado, aliado a diferentes tipos de pressões, políticas, económicas e culturais, têm conduzido a um incremento substancial no número de escolas. Em 1971 existiam no continente, uma escola pública e 13 escolas particulares e em 2016 existiam 6 escolas públicas (mais dois agrupamentos de escolas que têm este tipo de ensino – Vialonga e Bemposta) e 104 particulares e cooperativas centradas, predominante,

na Região Norte, 38,5%, seguida da Região de Lisboa e Vale do Tejo, 25%, Região Centro, 19,2%, Região do Alentejo, 9,6%, e Região do Algarve, 7,7%.

Se por um lado o crescimento exponencial da rede de escola particulares e cooperativas, embora com distribuição territorial desigual, se pode afigurar como um contributo importante das políticas públicas para o desenvolvimento de uma sociedade mais culta e para a democratização da cultura, por outro, a desregulação existente e a duplicação do mesmo no mesmo, independentemente das características culturais locais, conduz a um conjunto de tensões e de desafios, atendendo não só às limitações dos recursos financeiros existentes como também à pertinência de se pensar e de redesenhar uma rede de escolas do ensino especializado de música que corporize uma distribuição equilibrada por todo o território nacional e, ao mesmo tempo, que fomente a existência de projectos diferenciadores.

Neste contexto, esta comunicação, procura abordar algumas das tensões e dos desafios políticos e de políticas que se colocam à rede de escolas do ensino especializado de música, em particular no que se refere aos princípios subjacentes ao pensar e ao redesenhar a rede, à complementaridade entre público e privado, aos modos de regulação e aos diferentes tipos de governança educativa e artística.

Regulação global através de organizações educativas transnacionais: o exemplo do segmento das escolas internacionais na Grande Lisboa

Anne Schippling
CIES-IUL, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
anne.schippling@iscte.pt

Sobretudo na área da Grande Lisboa, durante as últimas décadas, verificou-se tanto um crescimento como uma diversificação do segmento das escolas internacionais. Essas escolas que fazem maioritariamente parte do setor privado são determinadas por outras formas de regulação diferentes daquelas que caracterizam o sistema educativo nacional.

As organizações educativas transnacionais, como, por exemplo, a *International Baccalaureate®* (IB) e a *Cambridge International Examinations* (CIE) desempenham um papel crucial no contexto em questão. Relativamente às escolas internacionais em Portugal e às organizações educativas transnacionais que as regulam existe um défice de investigação (e.g., Macedo, 2009). No que diz respeito à área de Lisboa, os estudos estão completamente ausentes.

A proposta reage a esse défice e analisa, por um lado, a natureza organizativa e os conteúdos programáticos dessas organizações educativas transnacionais. Por outro, dedica-se à questão da influência

regulativa dessas organizações no segmento das escolas internacionais na Grande Lisboa.¹

Numa perspetiva teórica, a contribuição recorre a conceitos de investigação sobre transnacionalidade em torno da educação, como, por exemplo, o conceito de “transnational spaces of education” (Hayden, 2011). A contribuição baseia-se num *design* empírico-qualitativo que abrange uma análise dos *websites* das organizações transnacionais e entrevistas semidiretivas com a direção/administração das escolas internacionais na área da Grande Lisboa, que oferecem currículos/diplomas do IB ou do CIE.

No total, a contribuição visa abrir novas perspetivas para um segmento educativo, até agora, nunca estudado: as escolas internacionais na Grande Lisboa. Ao mesmo tempo, gere um conhecimento sobre novas formas de regulação no sistema educativo.

Referências

- Hayden, M. (2011). Transnational spaces of education: the growth of the international school sector. *Globalisation, societies and education*, 9(2), 211-224.
- Macedo, E. (2009). *Cidadania em confronto. Educação de jovens elites em tempo de globalização*. Porto: CIIIE/Livpsic.

¹ Essa contribuição baseia-se num projeto de investigação intitulado "A internacionalização da educação das elites em Portugal. Um estudo qualitativo sobre colégios internacionais na Grande Lisboa" (CIES-IUL; Universidade Martin-Luther Halle-Wittenberg) e promovido pela FCT.

Da *excelência* no secundário à *platitude* no superior: Desempenho académico dos estudantes distinguidos

Germano Borges

Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (CIEd/UM),

Braga, Portugal

germanopinto@gmail.com

Enquadrada no âmbito de projeto de doutoramento em curso¹, o objetivo central da presente comunicação reside na análise longitudinal dos percursos académicos dos estudantes de excelência no ensino secundário. Em específico, e fazendo uso de uma parcela da amostra que suporta a investigação, procura-se traçar o percurso académico de 142 antigos estudantes de cursos científico-humanísticos, cuja média final no ensino secundário se situou entre os 17,0 e os 19,8 valores, e que à data se encontravam a frequentar, em diferentes anos curriculares, cursos na Universidade

¹ Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia e pelo Fundo Social Europeu, por via do POCH - Programa Operacional Capital Humano, no âmbito do projeto de doutoramento em curso: "*Da excelência no ensino secundário à (ir)regularidade académica no ensino superior: (Des)continuidades de percursos de alunos distinguidos na escola pública portuguesa*" (SFRH/BD/102429/2014). Projeto orientado cientificamente por Leonor Lima Torres, Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade do Minho (IE-UM) e investigadora integrada do Centro de Investigação em Educação (CIEd) da mesma Universidade.

do Minho. O nível de desempenho académico obtido no ensino superior foi aferido a partir da média das classificações das unidades curriculares realizadas pelos alunos. A estes dados juntam-se os provenientes da consulta aos registos biográficos aquando da passagem destes estudantes pelo ensino secundário e aos obtidos pela análise ao concurso nacional de acesso entre 2012 e 2016. Os resultados preliminares evidenciam uma quebra significativa no desempenho académico, com a nossa amostra a obter em média 14,5 valores no ensino superior, sendo que este desconcerto ao nível dos resultados é transversal a todas as áreas de estudo, com maior impacte naqueles que no ensino secundário granjearam na escala da excelência as mais altas *performances* e que frequentam a área da saúde, em particular o curso de Medicina. Este grupo (n=39), em média, não vai além dos 14,0 valores, uma classificação muito longínqua da média obtida pelos mesmos no final do secundário (19,1 valores). Da nossa amostra, também é possível identificar os estudantes de Direito como aqueles onde o desfasamento entre a média do secundário (18 valores) e a média no ensino superior (13,0 valores) é maior. Estes resultados não apenas expõem as fragilidades das definições unilaterais da excelência académica, como são expressão de que a excelência atribuída no ensino secundário tende a não resistir a outros patamares de excelência que se edificam no ensino superior. Na senda de Perrenoud (1999; 2013), convém não menosprezar que a construção da excelência escolar é um *processo de avaliação socialmente situado* dependente dos critérios de excelência que se adotam num dado momento, algo que não infirma os efeitos homogeneizadores que o julgamento de excelência feito pela Escola produz nos percursos estudantis e nas representações que se constroem sobre os mesmos.

Rede escolar, descentralização e privatização: o caso da Suécia

Mariline Santos
Universidade de Aveiro
mariline.santos@gmail.com

Nos últimos 30 anos cerca de dois terços dos países da *OCDE* implementaram medidas de escolha de escola sendo por isso largamente discutidas as suas vantagens e desvantagens.

Neste cenário, a competitividade pela inovação e pela diversidade de oferta aparece como justificação de medidas políticas e de reformas que fomentam o *quase-mercado* educativo. Medidas e reformas que passam pela descentralização, desregulação e privatização do ensino.

Ao falar-se de privatização pressupõe-se a transferência de atividades públicas para organizações privadas que passa pelas questões do financiamento, inspeções e auditorias às escolas, contratação de empresas fornecedoras de alimentação ou outros serviços de apoio como acompanhamento de alunos, aconselhamento e a própria gestão escolar. No plano da gestão, fala-se de escolas públicas geridas por entidades privadas – escolas híbridas.

Apresenta-se o caso da Suécia que, para alguns defensores da liberdade de escolha, é o maior caso de sucesso na Europa e considerado um bom exemplo para os outros países da *OCDE*.

Com a chegada ao poder dos Sociais Democratas, em 1982, lança-se um programa de reforma da administração pública, baseada na ideologia neoliberal, cujo objetivo seria tornar o Estado mais eficiente, mais atento às preferências dos cidadãos e menos burocrático. Entre 1988 e 1991, a administração das escolas é gradualmente transferida para os municípios. A par desta transferência de poder, em 1992, surgem as *escolas livres* – escolas públicas, gratuitas, geridas por entidades privadas.

O programa de autorização de *escolas livres* levou o sector privado para dentro do sistema educativo público. Acreditava-se que o aumento da diversidade de oferta daria origem a um aumento da liberdade de escolha e a uma consequente especialização e inovação que contribuiria para o aumento da qualidade do serviço educativo.

Mas, comprovam-se esses factos? E que impacto têm as *escolas livres* no sistema educativo sueco? Serão a questão do lucro e a diversidade de oferta verdadeiramente impulsionadoras da qualidade do ensino? Verificam-se as promessas de aumento do sucesso escolar? Terão os professores melhores condições de trabalho? Serão escolas verdadeiramente autónomas? Contribuem, ou não, para um aumento da segregação escolar?

Além da Suécia, outros países da Europa, como o Reino Unido e a Dinamarca, têm sistemas de escolha de escola bastante evoluídos, semelhantes ao sueco. O que podemos nós, portugueses, reter destes exemplos?

Estas questões, entre outras, serão analisadas ao longo do texto.

Eixo 4

Rede de escolas e rede
de agrupamentos

Agrupamentos de Escolas, Gestão Pedagógica e Educação Física no 1º CEB – práticas de sustentabilidade

Juliana Rodrigues
Universidade de Aveiro
julianamaria@ua.pt

Rui Neves
Universidade de Aveiro
rneves@ua.pt

A prática regular da educação física (EF) no 1º Ciclo de Ensino Básico (1º CEB) desempenha um papel fundamental para adquirir o hábito da atividade física e desportiva (AFD), ao desenvolver competências e habilidades, que aumentam a confiança e, por conseguinte, a motivação para a manutenção destas atividades ao longo da vida. Negar estas experiências, principalmente nesta fase da vida, e iniciá-las somente no 2º CEB, pode ser tarde demais para incutir nos alunos a importância da AFD. Em Portugal, a EF enfrenta muitas dificuldades para se afirmar como área regular e sustentável no currículo do 1º CEB. Dentre os principais constrangimentos encontra-se no nível da formação dos docentes, que em regime de monodocência, não demonstram a confiança necessária para lecionar a área.

Desse modo, os Agrupamentos de Escolas (AE) podem apresentar-se como uma interessante alternativa na superação deste obstáculo, ao contribuir na organização de diferentes formas de docência da EF, utilizando-se do conhecimento dos profissionais que dispõem e de formas colaborativas no ensino da área. Foi o que demonstrou

um estudo de caso realizado num AE do Distrito de Aveiro, em que participaram 7 professores, sendo 4 do 1º CEB e 3 professores de EF, que atuavam em coadjuvação. De natureza qualitativa, este estudo recolheu dados com base em análise documental, questionário e entrevistas semiestruturadas, que foram analisados em termos de análise de conteúdo.

Para melhorar as experiências das crianças do 1º CEB em EF é fundamental qualificar as experiências dos professores. Sendo assim, a coadjuvação de professores especialistas em EF foi ressaltada como uma prática, que além de melhorar a qualidade e a regularidade da intervenção, também se mostrou como um importante meio de desenvolvimento profissional. Através da troca de conhecimentos foi possível potencializar os saberes dos diferentes profissionais envolvidos. Os professores especialistas em EF colaboraram com os conhecimentos técnicos e específicos da área, somado ao conhecimento sobre os alunos e de uma abordagem mais holística sobre a aprendizagem, pelos professores do 1º CEB.

Os AE podem desempenhar um importante papel para a sustentabilidade da EF no 1º CEB. Através de uma gestão administrativa e pedagógica que vislumbre a promoção do trabalho colaborativo entre seus professores é possível efetivar práticas contextualizadas e significativas em EF no 1º CEB de modo duradouro no currículo do aluno deste nível de ensino.

A construção de um ‘mega agrupamento’ de escolas: dinâmicas de inovação e sentimentos de perda.

João Salgueiro
Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique, Repeses, Viseu
joaoesalgueiro@sapo.pt

A imagem de escola como ‘mega agrupamento’ generalizou-se em Portugal a partir da publicação do decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, traduzindo uma conotação pejorativa, essencialmente, assente nas ideias de distanciamento entre as diferentes ‘unidades organizacionais’ e de racionalização económica. A abordagem que pretendemos apresentar insere-se no contexto de uma investigação que pretende perspetivar a possibilidade de as dinâmicas desenvolvidas poderem constituir práticas de inovação sistémica.

Parte-se de um quadro teórico assente na teoria dos sistemas sociais de Niklas Luhmann, procurando-se estabelecer o sentido de construção de um ‘mega agrupamento’, constituído através da agregação de dois agrupamentos já existentes e de uma escola secundária, e que passa a formar uma organização sistémica única no concelho.

Como metodologia, a investigação direciona-se para um estudo de caso de âmbito qualitativo, em que a análise assenta na perspetiva luhmanniana, articulada com a técnica de análise de conteúdo,

utilizando como instrumentos de recolha de dados a entrevista semidiretiva, notas de campo e análise documental.

Neste processo investigativo, procura-se situar a observação em dois planos. Num primeiro plano procura-se escolher o lado de observação que o próprio objeto de análise parece desenhar, num segundo, intenta-se uma observação de 'segunda ordem', no sentido de abarcar os dois lados da distinção.

A investigação desenvolvida faz ressaltar uma dualidade de análise que, por um lado, acentua a implementação de práticas inovadoras e, por outro, a emergência de sentimentos de perda. Aquelas delineadas pelo centro de decisão e, estes, enfatizados por participantes ligados aos anteriores sistemas organizacionais, agora tornados periferias.

Eixo 5

Gestão da escola e
gestão do agrupamento

Agrupamento de escolas e ação do coordenador de estabelecimento

Filomena Soares
Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica
Portuguesa, Porto meninhagf@hotmail.com

Joaquim Machado
Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano,
Universidade Católica Portuguesa, Porto
jmaraujo@porto.ucp.pt

A partir de finais do século XX, a gestão das escolas do 1.º ciclo do ensino básico passou a ser enquadrada por um regime comum ao dos estabelecimentos dos níveis de ensino pós-primário, a quem a administração central já reconhecia alguma autonomia em diversos domínios.

Inserido num agrupamento de escolas, cada estabelecimento dos primeiros níveis de educação e ensino tem à sua frente um coordenador, designado pelo diretor da unidade organizativa para, em articulação com ele, coordenar as atividades educativas, bem como cumprir e fazer cumprir as decisões do diretor e exercer as competências que por este lhe forem delegadas, transmitir as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos e promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas atividades educativas.

O nosso estudo visa compreender a ação do coordenador de estabelecimento, identificando as motivações para aceitação do cargo, distinguindo tarefas no exercício da função e reconhecendo eventuais conflitos que emergem no plano da ação organizacional. Este estudo é de natureza qualitativa e recorre à entrevista semiestruturada a diretores e coordenadores de estabelecimento de três agrupamentos de escolas de um concelho do distrito do Porto.

Os dados entretanto recolhidos são ainda provisórios, mas apontam para o desempenho de duas funções essenciais: o de veículo de comunicação entre a escola e a direção do agrupamento, mas também entre a escola e os pais e/ou os serviços autárquicos; e o de gestor de atividades específicas de estabelecimento que extravasam as fronteiras da aula de cada professor. Estes dados dão conta de um complexo campo de ação, onde se intersejam a autonomia de vários atores e distintas lógicas de ação e onde emergem conflitos de natureza diversa.

A supervisão docente e as lideranças intermédias. Qual o papel do coordenador na supervisão da prática docente?

José Caldas
Escola Secundária Augusto Gomes – Matosinhos
josecaldas1@gmail.com

Paula Romão
ESE do IPPP – Porto
promao@ese.ipp.pt

Fernando Diogo
ESE do IPPP – Porto
fdiogo@ese.ipp.pt

A partir da constatação, na realidade dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (de agora em diante designadas como escolas) e da existência de situações críticas associadas ao desenvolvimento profissional dos docentes, organizamos um estudo que procura relacionar a supervisão docente com as lideranças intermédias. Equacionamos a questão “Qual o papel do Coordenador de Departamento/Grupo Disciplinar (de agora adiante designado Coordenador) na supervisão da prática docente?” e quisemos saber qual a opinião dos professores sobre a supervisão da prática docente e que papel reservam ao Coordenador nessa função.

Partindo de razões profissionais, teóricas e normativas que justificam a emergência de estudos sobre esta problemática, parece cada vez mais notória a necessidade de se implementarem dispositivos de supervisão docente que, por via do desenvolvimento profissional dos

docentes viabilize a melhoria das suas práticas pedagógicas com reflexo nas aprendizagens dos alunos. Neste estudo, sempre que aludirmos à “prática docente”, estamos a referir-nos à atividade dos professores relacionadas com preparação, execução e avaliação da prática letiva.

Utilizamos um inquérito por questionário, em que procuramos conhecer a perceção dos docentes sobre modelos e estratégias de supervisão e sobre o papel que é reservado ao Coordenador na supervisão da prática docente. Pedimos ainda que, a partir de uma lista de estratégias, identificassem aquelas que desejariam que fossem implementadas na sua escola, aquando da construção de um modelo de supervisão.

Pela análise dos resultados obtidos, em termos das medidas estatísticas *variância* e *mediana*, concluímos que os docentes participantes no estudo reservam para a figura do Coordenador o papel de gestor e de dinamizador de um grupo de docentes e do seu trabalho em interação colaborativa, mas não lhe conferem especiais responsabilidades em estratégias de supervisão mais dirigidas, como é o caso da observação da prática docente em sala de aula. Abrem, no entanto, essa possibilidade a um contexto de observação de aulas interpares. Os docentes participantes no estudo manifestam preferência por modelos de supervisão de natureza democrática, colaborativa e dialógica com a corresponsabilização de todos os elementos do grupo.

Gestão da escola e gestão do agrupamento: o desafio da inclusão e da equidade

Olga Margarida Paulo de Sá
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto (FPCEUP)
up201501885@fpce.up.pt

Elisabete Ferreira
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto
elisabete@fpce.up.pt

O presente estudo pretende compreender a correlação entre as políticas educativas, as lideranças e a promoção de ambientes inclusivos. A diversidade de alunos, nomeadamente portadores de deficiência, e a necessidade de respostas educativas adequadas apresentam-se como um desafio para a prática de gestão contemporânea.

Admite-se uma larga discussão em torno da problemática da administração e gestão educativa, no entanto encontram-se poucos estudos que abordem esta relação entre a liderança e a inclusão. Ao assumir-se a escola, como espaço privilegiado para a promoção de equidade e inclusão procura-se conhecer quais os fatores que influenciam a gestão de uma escola ou agrupamento, para a criação de respostas educativas, no sentido de promover a participação e a aprendizagem de alunos com “necessidades educativas especiais” (NEE).

Reconhece-se na promoção de ambientes inclusivos a presença de sistemas mais abertos e flexíveis nas escolas/agrupamentos, a par de outros que apresentam dinâmicas de ação mais fechadas e

pouco recetivas à mudança e inovação. Do que antecede renova-se o interesse na problemática e no esclarecimento

do direito à educação que pressupõe que a escola seja um conjunto de oportunidades de desenvolvimento, aprendizagem e interação acessível a todos. Por isso, ao falarmos de “inclusão” falamos de uma participação efetiva nas diferentes atividades escolares.

Os alunos com NEE usufruem de medidas educativas, preconizadas no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro. Para a operacionalização deste Decreto, tanto o Diretor como os Docentes de Educação Especial assumem funções e responsabilidades específicas. Neste meandro de análise importa-nos trazer à discussão a definição de “liderança distribuída” proposta pela Rede European Policy Network of School Leaders (EPNoSL).

O trabalho desenvolve-se no sentido de perceber quais os dispositivos de gestão que potenciam as escolas e agrupamentos com dinâmicas ativas e potenciadoras da participação de alunos com NEE, para uma escola mais acessível, justa e equitativa, assegurando a excelência da qualidade do seu serviço. Trata-se de um estudo essencialmente de carácter fenomenológico-interpretativo, com recurso a metodologia mista, quantitativo (inquérito por questionário) e qualitativo (entrevista e pesquisa documental que visa contribuir com o levantamento de dados estatísticos sobre lideranças e a recolha de informação sobre barreiras e forças que influenciam os modos de gestão com vista a uma escola inclusiva e promotora de equidade.

Organización y gestión de la escuela en los periodos de transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria

Héctor Saiz-Fernández
Universitat de València
hectorsaizfernandez@hotmail.com

Isabel María Gallardo-Fernández
Universitat de València
isabel.gallardo@uv.es

Ángel San Martín Alonso
Universitat de València
angel.sanmartin@uv.es

En el contexto español, la educación básica obligatoria abarca el periodo formativo de los estudiantes desde los 6 a los 16 años, existiendo un cambio significativo entre dos etapas relevantes: la Educación Primaria (EP) de 6 a 12 años y la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de los 12 a los 16 años.

A lo largo de este periodo, la trayectoria de los estudiantes se ve influenciada por el cambio y los *tránsitos entre cursos y entre etapas*. Dichos cambios, a los que nos referiremos como transiciones, demandan del individuo una respuesta adaptativa y provocan alteraciones en las diferentes dimensiones de su vida. Las transiciones son especialmente significativas para la persona que las vive, pudiendo

ser facilitadoras o restrictivas en relación a su desarrollo académico, personal y social. *Estos periodos de tránsito condicionan la estructura organizativa del centro educativo*, en lo relativo a la gestión de la propia institución y de los agrupamientos.

Esta comunicación tiene como referente la investigación realizada sobre el tránsito entre EP/ESO, donde a través del *análisis de contenido* de cinco Planes de Transición, documentos oficiales de los centros educativos en la Comunidad Valenciana, se extrajeron resultados y conclusiones relacionados con factores políticos y pedagógicos que afectan a la institución educativa y a sus miembros durante el *proceso de transición*.

Nuestra aportación a este Simposio se centra en analizar lo que supone la *transición entre las etapas de EP y ESO* para la organización escolar destacando los procesos políticos y pedagógicos que conlleva. También hacemos referencia al marco legislativo de la Comunidad Valenciana, donde desde 2011 existe normativa específica que regula el *tránsito* como medida facilitadora del proceso y beneficiosa para los estudiantes. Esta iniciativa legislativa constituye un modo de intervención que entre otros objetivos, tiene el de reducir las tasas de abandono y fracaso escolar en la ESO. España según los Informes del Ministerio de Educación, curso escolar 2016/2017, encabeza la lista de países europeos con mayor tasa de abandono educativo temprano.

Desde nuestra posición, pretendemos detectar posibles *prácticas pedagógicas y modelos de gestión de centro* enmarcados en el paradigma organizacional de la educación inclusiva, que confieran continuidad al proceso de enseñanza aprendizaje, con el fin de facilitar el tránsito mediante prácticas de enseñanza coherentes y coordinadas.

Políticas de gestão e organização educativa: Contratos de autonomia e desenvolvimento das escolas

Maria Helena Santos Gregório
Universidade do Algarve
mhgregorio@ualg.pt

Este trabalho tem como propósito compreender as políticas de gestão e organização educativa, emergentes dos contratos de autonomia das escolas, que podem inserir-se em modelos de desenvolvimento pré-existentes ou inovadores. Para tal, propusemo-nos analisar e compreender o modo como o contrato de autonomia determina ou influencia a gestão do desenvolvimento organizacional das escolas.

Ao longo das últimas décadas, as organizações educativas, a descentralização e a autonomia, têm recebido incrementos significativos tanto ao nível do estudo teórico como ao nível da implementação prática.

Para a realização do trabalho, seguimos a metodologia de investigação qualitativa com opção pelo estudo de casos múltiplos. A análise dos dados recolhidos junto da gestão escolar (lideranças de topo e intermédias), foi realizada através da análise de conteúdo, recorrendo a um programa de análise qualitativa computadorizado. Os resultados apurados são apresentados numa perspetiva global.

Encontramos, nos resultados apurados, bastantes indicadores referentes a descrições sobre o modo como se vivenciam, do dia-a-dia

das escolas, os processos de gestão e desenvolvimento. Estes não se referem apenas ao contratualizado e ao modo como as escolas tiveram que criar condições para a sua aplicação, mas também a dimensões de ação e de intervenção emergentes desta contratualização, em vários âmbitos e extensões do desenvolvimento organizacional e profissional. Destacam-se aspetos relacionados com a prestação de um serviço educativo com mais sucesso; o desempenho das lideranças intermédias; e ainda aspetos que se prendem com a adequação de procedimentos de autoavaliação mais eficazes, com vista a obtenção de melhores resultados dos alunos.

Nos caminhos da escola inclusiva

Joaquim Brigas
Inspeção-Geral da Educação e Ciência
joaquim.brigas@igec.mec.pt

A escola atual, mercê da diversidade de públicos que a integram, tem necessidade de se organizar para responder a todos de acordo com as suas necessidades. Esta é a missão da escola inclusiva: proporcionar uma educação de qualidade a todos os alunos de acordo com as suas necessidades. Os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente são uma franja da população escolar que necessita de mais recursos para poderem aceder ao currículo nas mesmas condições dos demais. Os alunos que estão integrados na educação especial usufruem de um conjunto de medidas educativas diversificadas e são mobilizados recursos especializados para que a atividade e participação dos discentes seja potenciada de modo a esbater a diferença do seu desempenho relativamente aos demais.

Perante estas exigências, estará a escola capacitada para se organizar e prestar um serviço educativo de qualidade a todos os alunos e de acordo com as suas necessidades? Esta é questão orientadora para a reflexão em torno da problemática da construção da escola inclusiva.

A comunicação é o resultado de um processo de reflexão a partir dos resultados obtidos pelas intervenções da Inspeção-Geral da Educação e Ciência realizadas na região centro, durante o ano de 2016, no

âmbito da atividade *Educação Especial – Respostas Educativas*. Estas ações incidem no *continuum* que vai do planeamento e organização da educação especial até às respostas educativas e aos resultados dos alunos. A metodologia seguida foi de natureza qualitativa assente na análise interpretativa dos documentos finais das ações inspetivas de modo a responder à questão orientadora.

As conclusões obtidas a partir da análise dos resultados das ações inspetivas permitem apreciar o modo com as escolas se organizam para prestar este serviço educativo e também aferir a qualidade das respostas educativas. Pela análise dos guiões e dos relatórios de escola conclui-se que a escola inclusiva é um processo com avanços e recuos. As práticas organizacionais e os modelos de atendimento são diversos e os resultados refletem essa diversidade. Lado a lado encontramos caminhos de inclusão e também de exclusão.

Gestión del currículum en un aula de formación profesional para la construcción de códigos éticos

Antonio Fabregat-Pitarch
Escuelas de Artesanos de Valencia
antoniofabregat@escuelasdeartesanos.com

Isabel Maria Gallardo-Fernandez
Universitat de Valencia
Isabel.Gallardo@uv.es

Nuestra aportación a este Simposio se concreta en analizar y reflexionar sobre nuestra práctica docente desde la *gestión del Currículum* en un aula de Formación Profesional *para la construcción de códigos éticos*.

La Formación Profesional (FP) tiene, entre sus objetivos, formar profesionales competentes al servicio de la ciudadanía. La profesionalidad comprende, además de un conjunto de competencias, una *de otro orden*, puesto que supone emplearlas con un sentido ético y social, como acciones éticamente informadas. Las instituciones de FP han de contribuir a que los futuros profesionales desarrollen una visión y sentido ético, que pueda guiar su práctica y refleje en sus acciones un conjunto de valores tales como: responsabilidad, solidaridad, sentido de la justicia, servicio a otros, etc. Lo que supone preparar a los futuros profesionales a comprender las complejidades

éticas y morales de su papel, para tomar decisiones informadas en su práctica.

El fenómeno de la globalización defendido por las teorías económicas neoliberales ha supuesto un crecimiento del poder en las empresas generando comportamientos en algunos casos abusivos, conflictos de intereses, falta de honradez y de responsabilidad empresarial, desencadenando una pérdida de confianza causada por actuaciones poco éticas. Ante la compleja realidad que vivimos se hace necesaria la gestión del curriculum desde un diseño y planificación docente que desarrolle *Proyectos* que involucren y capaciten al alumnado en el compromiso de gestionar las organizaciones introduciendo cambios que mejoren las relaciones internas y externas, fortaleciendo la fidelidad de los clientes, potenciando la confianza y mejorando a su vez la imagen corporativa de la empresa, es decir, gestionar desde modelos empresariales socialmente responsables.

Conocer que es la ética empresarial y en qué consiste se convierte en una prioridad para el alumnado de FP. El respeto por los valores éticos en los negocios motiva y provoca en las personas actitudes positivas. Por lo tanto, realizar buenas prácticas éticas de empresa en el aula de FP significa sensibilizar al alumnado de la importancia de la ética para los negocios y contribuir al desarrollo potencial ético de la persona construyendo sus valores y principios para vivir como sujetos activos en una sociedad más justa, responsable y equitativa.

Gestión del aula de Educación Infantil desde la creatividad y el diseño de tareas

Isabel Maria Gallardo-Fernández
Universitat de Valencia
Isabel.Gallardo@uv.es

El trabajo que presentamos tiene como referente un Proyecto de Investigación más amplio que indaga sobre el *análisis de Situaciones de Aula en Educación Infantil y la Formación Inicial de Maestros*. En esta comunicación presentamos propuestas de intervención en el contexto escolar con el fin de explicitar cómo se gestiona un aula democrática basada en el diálogo y la interacción para fomentar la creatividad. Pretendemos analizar la importancia del juego en el proceso creativo en la etapa de Educación Infantil asumiendo la complejidad que supone el diseño de tareas como síntesis de la práctica educativa. Los momentos de dialogo, emoción y comunicación que surgen favorecen la interacción y posibilitan un contexto compartido de aprendizaje. Por todo ello, es por lo que nuestra investigación se ha centrado en el paradigma constructivista y es el juego el que da sentido a nuestro estudio desde el diseño de tareas creativas en el aula de cuatro años.

El marco teórico que sustenta este trabajo se fundamenta en los Derechos de la Infancia, la teoría socioconstructivista y el cruce de culturas que hay en nuestras aulas de Educación Infantil. Los objetivos

se concretan en explicitar y argumentar cómo, desde el diseño de tareas y proyectos de aula realizados, el dialogo y la conversación son el eje vertebrador del día a día en Infantil. Todo este planteamiento permite la construcción de conocimiento conjunto y los procesos de metacognición para recrear las situaciones de aprendizaje.

Las observaciones realizadas en aulas de Infantil nos llevan a considerar el espacio escolar como ambiente de aprendizaje en el que hay que tomar decisiones en torno a la organización del espacio y de los materiales didácticos disponibles; a cómo equiparlo y enriquecerlo para que se convierta en un factor estimulante de la actividad y posibilite la interacción/gestión entre las personas que participan en el aula; a cómo organizar el acceso de las criaturas a los espacios y materiales, y a los contenidos de aprendizaje. Hablar del concepto de creatividad es referirse a la imaginación, a la originalidad, al pensamiento divergente, a la sensibilidad y a la flexibilidad del niño para adaptarse al contexto del aula.

Consideramos que la metodología cualitativa es la más adecuada para *mostrar evidencias* de lo que acontece en las aulas de Educación Infantil. Optamos por un enfoque metodológico de carácter cualitativo, porque somos conscientes de la complejidad de las situaciones educativas en Infantil, de su imprevisibilidad, de su constante cambio y reorganización.

Los docentes hemos de diseñar situaciones de aula que posibiliten la imaginación y el pensamiento divergente desarrollando así la capacidad de los alumnos para regular sus propio aprendizaje y el fomento de la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.



dep

universidade de aveiro

departamento de educação e psicologia

cidtff

centro de investigação

Didática e Tecnologia na Formação de Formadores



PAELab

Laboratório de Didática e Tecnologia Educativa

Universidade de Aveiro