



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles

ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

Desafios para a participação e a inclusão numa escola burocratizada

Raul Alonso

Doutorando na Universidade de Santiago de Compostela (Espanha)/ inED- Centro de Investigação e Inovação em Educação- Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (Portugal)

raulalonsoeducation@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4458-5042>

Pedro Araújo

inED- Centro de Investigação e Inovação em Educação- Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (Portugal)

pmiguel.araujo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3849-0167>

Paulo Delgado

inED- Centro de Investigação e Inovação em Educação- Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (Portugal)

pdelgado@ese.ipp.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6977-8214>

Received: 14 June 2022/ Accepted: 7 January 2023 (to be completed by the journal)

Resumo

A participação das crianças na escola é um ponto crucial da Convenção das Nações Unidas, mas há evidências de que as suas vozes têm pouco impacto nas decisões tomadas no sistema educativo, comprometendo a sua inclusão. Esta situação agrava-se para as que têm necessidades adicionais de suporte para a aprendizagem. Este é um grupo particularmente desfavorecido e desprotegido, que reclama respostas efetivas face à sua diversidade e uma maior participação na sua formação e na vida da comunidade educativa. Cumulativamente, o papel desempenhado pelos professores é fundamental para atingir os objetivos da Agenda 2030 da ONU e garantir o direito de uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa. O excesso de burocracia contraria e dificulta essas respostas, pois subalterniza a efetividade em favor do cumprimento procedimental/documental, é hierarquizada e despersonaliza as relações. A participação, em contrapartida, exige tempo, debate, partilha democrática, confronto de opiniões e trabalho em equipa. Este estudo, no qual colaboraram 3913 professores portugueses, averigua se a legislação sobre a educação inclusiva permite superar as disfuncionalidades burocráticas exponenciadas nas últimas décadas. Concluiu-se que a carga burocrática se intensificou, apresentando ineficácia pedagógica, ineficiência administrativo/pedagógica e inefetividade na vida dos alunos e de outros atores educativos.

Palavras-chave: Burocracia; Efetividade; Inclusão; Participação; Professores.

[en] Challenges for participation and inclusion in a bureaucratized School

Abstract

Children's participation in school is a crucial point of the United Nations Convention, but there is evidence that their voices have little impact on decisions made in the education system, compromising their inclusion. This situation worsens for those who have additional support needs for learning, a particularly disadvantaged and unprotected group, which demands effective responses to diversity and greater participation in their training and in the life of the educational community. Cumulatively, the role played by teachers is fundamental to achieving the goals of the UN 2030 Agenda and guaranteeing the right to quality, inclusive and equitable education. Excessive bureaucracy contradicts and makes these responses difficult, as it subordinates effectiveness in favor of procedural/documentary compliance, is hierarchical and depersonalizes relationships. Participation, on the other hand, requires time, debate, democratic sharing, confrontation of opinions and teamwork. This study, in which 3913 Portuguese teachers collaborated, investigates whether legislation on inclusive education makes it possible to overcome the bureaucratic dysfunctions that have increased in recent decades. It was concluded that the bureaucratic burden intensified, presenting pedagogical inefficacy, administrative/pedagogical inefficiency and ineffectiveness in the lives of students and other educational actors.

Keywords: Bureaucracy; Effectiveness; Inclusion; Participation; Teachers.

Sumário: 1. Introdução. 2. A burocracia numa escola participativa e inclusiva. 2.1. Participação, autonomia e cidadania. 2.2. A educação inclusiva em Portugal. 2.3. A participação num sistema burocrático. 3. Metodologia. 3.1. Abordagem metodológica. 3.2. Instrumento de recolha de dados. 3.3. Questões éticas. 3.4. Representatividade da amostra e confiabilidade nos resultados. 4. Análise e discussão de dados. 5. Conclusões. Referências.

1. Introdução

A literatura educacional indica que os processos burocráticos implementados nas últimas décadas têm vindo a provocar, crescentemente, efeitos perniciosos nos mais diversos sistemas educativos, que têm prejudicado a ação dos professores, repercutindo-se negativamente na sua relação pedagógica com os alunos (Alonso et al., 2022). Por outro lado, os governos manifestam preocupações de melhoria da qualidade educativa e de sucesso pleno para todos os alunos, emanando legislação variada que em teoria parece apontar nesse sentido. De facto, esta legislação devia ter por base a participação como um fator de integração social e educativa, havendo orientações oficiais para que a participação seja entendida como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento da convivência e da inclusão (Conselho de Europa, 2010).

Este trabalho resulta de uma investigação integrada num projeto em curso para aprofundar o estudo da burocracia nas escolas portuguesas. Aqui, pretende-se verificar qual a perceção dos professores portugueses sobre o impacto da burocracia associado ao Decreto-Lei nº54/2018 (DL 54/2018), que rege os procedimentos a adotar relativamente à educação inclusiva. A sua perceção importa, pois são eles que, no terreno, desenham, executam e avaliam a implementação do DL 54/2018 junto dos alunos e que, por isso, se apercebem dos impactos que tem ou não tem nas suas vidas.

Procura-se perceber se, após a constatação de que os documentos legais implementados nas últimas décadas se revelaram excessivamente burocráticos, esta legislação mais recente, após o necessário período de apropriação da mesma, ajudou a superar com êxito o problema diagnosticado e permitiu concomitantemente um reforço da participação dos professores e dos alunos na definição e implementação de estratégias de intervenção que revelem efetividade.

Nas próximas secções deste artigo é apresentada uma revisão teórica sobre os conceitos abordados, a que se seguirá a apresentação da metodologia utilizada na investigação, a análise e discussão dos dados recolhidos. Conclui-se que a burocracia continua a ser percebida pelos professores portugueses como um processo dissuasor da participação e da inclusão na comunidade educativa e apresentamos algumas recomendações, sugerindo alternativas, que diminuam as disfunções burocráticas detetadas.

2. A burocracia numa escola participativa e inclusiva

2.1. Participação, autonomia e cidadania

Por participação entendemos a possibilidade de intervir, de forma voluntária e bem informada, nos processos de tomada de decisão que podemos influenciar através da nossa contribuição (Delgado, 2006). Na comunidade educativa, a voz dos diferentes membros deve ser considerada na tomada de decisões, expressando o direito de serem ouvidos e envolvidos nas decisões da vida quotidiana. A participação assume-se deste modo como um valor, inseparável da inclusão social e educativa, e um mecanismo de trabalho que contribui para a convivência e a democracia, se e quando entendida como uma *praxis* que promove a escuta e o envolvimento (Bouma et al., 2018) na tomada de decisões. Quer nas decisões menores, no dia a dia, em áreas mais limitadas, quer nos grandes momentos formais, nos aspetos centrais da gestão particularmente importantes (Barroso, 1995). Neste sentido, a participação é um processo que se aprende e que se imbrica na cultura, das pessoas e dos coletivos.

A melhoria do clima de convivência nas escolas promove o êxito educativo e o sucesso escolar. Este processo, sempre sujeito a avanços e recuos, só existe na plenitude quando abarca todos os membros da comunidade educativa e, dentro desta, de cada um e de todos os alunos, garantindo a participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. Só deste modo é possível pensar-se numa escola e numa sociedade mais democrática e inclusiva.

A participação das crianças está incluída nos principais documentos legislativos internacionais, nomeadamente no artigo 12.º da Convenção sobre os Direitos da Criança (United Nations, 1989), e artigo 24.º da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (Jornal Oficial da União Europeia, 2007). Ambos consagram o envolvimento das crianças e dos jovens nos processos que lhes dizem respeito, de acordo com a sua idade e maturidade. A criança é um sujeito de direitos, nem um ser menor, nem um adulto pequeno (Rogers, 2001). Pretende-se que seja um ator ativo (Bjleveld et al., 2015), envolvido nas escolhas relativas às trajetórias de vida, que não devem ser previamente determinadas pelos adultos. A mediação para uma cidadania efetiva implica, em suma, a capacidade de criar e reconhecer narrativas plurais, construídas a partir do papel ativo das crianças (Marí Ytarte, 2007).

Com a participação democrática, pretende-se romper com práticas autoritárias e promover grupos escolares autónomos que, a partir de um trabalho reflexivo e colegiado (Lorea Leite et al., 2012), incluindo claramente as crianças e jovens, sejam capazes de desencadear práticas formativas e transformadoras (Conde Flores, 2004), que tenham impacto em toda a sociedade.

Essas noções de participação democrática e autonomia são tributárias do pensamento freiriano expresso na "pedagogia da autonomia" (Freire, 1996), que só podem ser alcançados por meio do diálogo aberto e da luta permanente para alcançar um entendimento mútuo, que permita chegar a consensos e acordos.

Este contexto poderá ajudar os seus alunos a relacionar-se, trabalhar e ser cidadãos comprometidos na sociedade atual, desenvolvendo competências globais (García-Beltrán et al., 2021).

A participação dos alunos é indissociável da participação dos professores, pois são estes últimos que estão em discurso direto com eles, operacionalizam as atividades e detetam as suas conquistas, pontos fortes, inseguranças e as capacidades e competências que há premência de desenvolver. Assim, o papel dos professores é fundamental para atingir os objetivos da agenda 2030 (United Nations, 2015) e garantir o direito de uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa.

Todavia, reconhecer a importância da participação não significa necessariamente que esta seja implementada, mantendo-se uma grande lacuna entre as perspetivas dos decisores e a sua prevalência na prática (Thomas, 2001).

2.2. A educação inclusiva em Portugal

A preocupação com o carácter universal da escolaridade obrigatória no sistema educativo português foi o primeiro grande movimento genérico de inclusão de muitas crianças e é perceptível na agenda política desde a implementação da democracia em Portugal. Autores como Sanches-Ferreira et al. (2018) afirmam que a própria ideia de inclusão, tal como a entendemos hoje, também tem acompanhado todos os movimentos de evolução do sistema educativo português.

Em 1986 é publicada a primeira Lei que estabelece o direito à educação dos alunos com necessidades educativas especiais, a Lei n.º 46/1986, também designada como «Lei de Bases do Sistema Educativo» e que dá início à organização do serviço de educação especial nas escolas.

Alguns acontecimentos internacionais na última década do século passado e na primeira década deste século obrigaram Portugal a aprofundar a forma como esta temática era trabalhada nas escolas. A «Declaração de Salamanca», em 1994, da UNESCO, e a «Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência», promovida pelas Nações Unidas em 2006, impuseram a necessidade de atualizar a legislação em vigor sobre os alunos com necessidades educativas especiais, o que veio a acontecer em 2008, com a publicação da Lei 3/2008. Com este diploma Portugal entra na era da efetiva promoção da educação inclusiva no seu sistema público de ensino (Sanches-Ferreira et al., 2018). O novo quadro legal determinou que a elegibilidade dos alunos para as medidas de apoio especiais se passasse a fazer de acordo com a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, versão Crianças/Jovens (World Health Organization, 2007).

O último passo desta já longa caminhada foi dado com a publicação do Decreto-Lei 54/2018 (DL 54/2018), que aprofunda e alarga o quadro legal de implementação da educação inclusiva, fazendo em definitivo a transição para a terminologia e para os conceitos inclusivos nas escolas portuguesas (Monteiro et al., 2020).

Neste momento, as escolas públicas portuguesas estão já em velocidade de cruzeiro no que diz respeito à implementação do DL 54/2018, abrindo-se, assim, espaço e oportunidade para as primeiras avaliações que a academia, o Ministério da Educação (ME) e as próprias escolas queiram fazer em relação a essa implementação. Os dados apresentados neste artigo foram recolhidos precisamente no âmbito de um estudo alargado sobre a eficácia, a eficiência e a efetividade da burocracia associada à implementação do DL 54/2018 e de outros diplomas educacionais recentes. Investigação recente (Araújo, 2021; Pereira, 2020) reivindica o início de uma avaliação alargada, transversal e holística do processo de implementação do DL 54/2018, para que esta decorra sempre numa gradação crescente de qualidade, que é essencial para aumentar a efetividade do próprio serviço público de educação oferecida aos alunos mais desfavorecidos e mais desprotegidos.

2.3. A participação num sistema burocrático

Os sistemas de administração e gestão, onde se inclui o sistema escolar, socorrem-se da burocracia para controlar as operações.

A burocracia é uma estrutura organizativa caracterizada por regras e procedimentos explícitos e regularizados, divisão de responsabilidades, especialização do trabalho, hierarquia e relações impessoais (Mandel, 1995). Enquanto modelo de organização/administração, recebeu cientificidade e foi desenvolvida por Max Weber.

A burocracia weberiana assenta na dominação, leia-se autoridade, racional-legal (Weber, s.d.), e é um instrumento de governo e administração que controla a atividade, à qual impõe uma ordem segundo os seus critérios. Quem ocupa cargos de maior destaque na hierarquia tem autoridade para emitir ordens a serem obedecidas, um atributo do poder (Weber, 2022).

A preocupação de Weber está na racionalidade, entendida como a adequação dos meios aos fins e uma organização é racional quando é eficiente. A eficiência implica que os meios devem ser analisados e organizados de maneira formal e impessoal, a fim de alcançarem os fins pretendidos, havendo uma previsibilidade do seu funcionamento (Chievenato, 2014). A autoridade racional-legal tem um caráter prescritivo e legitima-se na legalidade de leis e regulamentos (Maximiano, 2000). Um funcionário deve exercitar as suas competências, colocando-as ao serviço de uma autoridade mais elevada, é responsável pela execução imparcial de tarefas atribuídas e deve sacrificar a sua opinião, caso esteja em conflito com seus deveres oficiais (Lopes & Barrosa, 2008).

Na prática, verificou-se que a burocracia, apesar dos seus pontos positivos, gera algumas consequências imprevistas com falhas, imperfeições e anomalias, as disfunções da burocracia (Merton, 1970), que prejudicam a eficiência da organização. Os valores, sentimentos, necessidades e crenças, levam o processo a afastar a burocracia do seu tipo ideal e estas disfunções tornam ineficiente um sistema puramente racional.

A burocracia pode assim ser coercitiva e dificultadora, pois tende a obrigar as pessoas a realizarem o seu trabalho sem uma compreensão e/ou controlo sobre os propósitos que ela define (Merton, 1968). Isto desempodera os atores que trabalham diariamente nas escolas, tornando-os em personagens secundárias, promovendo a propensão para o burnout da classe docente (Dworkin, 2009; Tsang & Bai, 2022) e a não ter em atenção as necessidades individuais dos alunos.

Havendo percepção, a nível mundial, de que a burocracia estava a ter efeitos nefastos, na década de 1990 foram advogadas estratégias de promoção da comunicação horizontal e da autonomia das escolas e equacionadas alternativas para atender ao mundo cada vez mais caótico, exigente e incerto, onde deveria ser tido em conta o binómio inovação/participação (Arzola Franco, 2014).

As escolas foram arrastadas para movimentos globais de reforma, incluindo a discussão da redefinição das funções do estado, que se materializaram em teorias multidisciplinares a que se chamou de New Public Management (Lane, 2000). Assim, paralelamente ao avanço internacional da ideia da educação inclusiva pela influência da Declaração de Salamanca, as ideias neoliberais com as lógicas gerenciais de accountability e performatividade (Lee et al, 2020) e culturas de auditoria e padronização (Sellar & Lingard 2013) começaram imediatamente a ser consideradas nas leis de vários países (Verger & Curran, 2014, Afonso & Mendes, 2018) e, diametralmente ao contrário do que era escrito nos discursos oficiais, o controlo burocrático e a pressão da política educacional sobre as escolas aumentaram (Paulsrud & Nilholm, 2020). Os professores foram empurrados para a padronização à custa da sua flexibilidade instrucional (Au 2007), o que contribuiu para negligenciar o seu trabalho com crianças que precisam de apoio especial (Ball, 2003).

As escolas veem-se confrontadas com documentos legais em que há políticas conflitantes, salientando a necessidade fulcral de políticas de inclusão e simultaneamente obrigando à obtenção de resultados de competição e performatividade, havendo pesquisas que enfatizam normalmente o domínio efetivo do último (Barton & Slee 1999). A propalada autonomia, na realidade, não passou de uma miragem (Barroso, 2011; Lima, 2012), pois as escolas têm de apresentar um número crescente de provas documentais, que a informatização veio acentuar (Alonso et al., 2022; Carvalho & Loureiro, 2021; Lima, 2021). Os possíveis dividendos deste aumento de recolha de informação são postos em causa pelo esforço que exige a professores e direções para o registo constante de dados, muitas vezes redundantes, em diferentes documentos e plataformas e que no final acabam por não ser úteis, já que o feed-back percecionado que daí resulta é insignificante, de forma mais acentuada nos aspetos pedagógicos, do que nos administrativos (Afonso & Mendes 2018; Alonso et al., 2022).

Em suma, a burocracia impossibilita a participação, pois enquanto a segunda exige tempo, debate, partilha democrática, trabalho em equipa e partilha de poder, a primeira enfraquece-a, exigindo respostas rápidas, obediência, é hierarquizada, despersonaliza as relações, valoriza o cumprimento das regras em detrimento da efetividade, retira tempo para a preparação e desenvolvimento de projetos e extenua com tarefas muitas vezes redundantes, percecionadas como inúteis.

Por tudo isso, parece-nos estar na altura, após o necessário tempo de apropriação, de tentar perceber se o DL 54/2018 conseguiu superar os problemas burocráticos que se vinham agudizando. Sem descurar a eficácia e eficiência procuradas pelo modelo weberiano, também deveria atingir a efetividade, proporcionando um clima de desenvolvimento e prosperidade para todos os membros da escola e garantir que esta era bem-sucedida na sua função social de melhoria e equidade.

Para garantir uniformidade na interpretação, foram assumidas e partilhadas, durante o processo investigativo, as definições de Eficácia, entendida como a capacidade de atingir objetivos; de Eficiência, como a capacidade de otimizar recursos humanos e materiais; e de Efetividade, como a capacidade de causar impacto positivo na organização e nas pessoas (Barnard, 2019).

3. Metodologia

3.1. Abordagem metodológica

Nesta fase, o estudo adotou uma abordagem de cariz essencialmente quantitativo. Os dados foram recolhidos através da aplicação de um inquérito por questionário (IQ) e submetidos a uma análise descritiva das percentagens e frequências e uma análise inferencial das correlações, que nos permitiram algumas generalizações.

3.2. Instrumento de recolha de dados

Foi elaborado e aplicado um IQ a nível nacional, previamente validado por especialistas, docentes do ensino superior da área das ciências da educação e professores experientes de diferentes grupos disciplinares do ensino básico e secundário. A aplicação suportou-se num formulário digital enviado para os e-mails de todos os Agrupamentos de Escolas Públicas de Portugal Continental, onde foi solicitado aos Diretores para os disponibilizarem aos respetivos professores, numa base de colaboração voluntária.

Neste artigo, usam-se os dados do IQ relativos às percepções e expectativas dos docentes em relação à dicotomia burocracia escolar/ educação inclusiva, a secção 3 do IQ global, com 11 itens numa escala de resposta ordinal, desde a discordância total até à concordância total.

3.3. Questões éticas

O IQ foi aprovado pela Direção Geral da Educação e pela Comissão de Ética de uma instituição de ensino superior. Todos os participantes deram o seu consentimento informado, livre e esclarecido, sendo-lhes garantido o anonimato, a confidencialidade e o uso exclusivo de dados para investigação.

3.4. Repr esentatividade da amostra e confiabilidade nos resultados

Foram recolhidas 3913 respostas a nível nacional e constatou-se que 74,6% dos docentes eram do sexo feminino e 25,4% do masculino. Os docentes respondentes lecionavam 20,3% no 1º ciclo do Ensino Básico, 17,9% no 2º ciclo do Ensino Básico e 61,9% no 3º ciclo de Ensino Básico ou Secundário. Todos os grupos disciplinares foram representados, assim como todos os distritos de Portugal Continental. Por idade, 0,6% dos respondentes tinham menos de 30 anos, 3,9% entre 30 e 39 anos, 34,2% entre 40 e 49 anos, sendo que 61,3% tinham 50 ou mais, havendo mesmo 17,5% com mais de 60 anos, observando-se um corpo docente bastante envelhecido. Na experiência profissional, 77,1% tem mais de 20 anos de serviço, havendo 46,9% com mais de 10 anos de tempo de serviço seguido na mesma escola.

Foram deixadas de fora do estudo as regiões insulares dos Açores e da Madeira devido às suas especificidades do quadro legislativo.

Comparando os dados amostrais da caracterização socioprofissional com os valores oficiais da população docente (DGEEC-Direção Geral de Estatísticas de Educação e Ciência, 2021), há uma grande concordância de representatividade de intervalos de valores relativamente a todas as variáveis estudadas: região, sexo, ciclo de ensino, tempo de serviço e intervalos de idade, quer percentualmente, quer em termos relativos de tendências, sendo uma amostra representativa da população de professores portugueses.

Para testar a fiabilidade do construto, determinamos o coeficiente de consistência interna alfa de Cronbach (1951), com a intenção de aferir se os itens criados correspondem efetivamente aos objetivos ou conceitos que o instrumento pretende medir (Coutinho, 2018), tendo obtido o valor 0,87. Isto evidencia uma excelente correlação dos dados entre si e com o resultado geral da pesquisa (Peterson, 1994).

Calculou-se uma margem de erro nos resultados de 1,54% com um grau de confiança de 95%. Face aos valores da fiabilidade, nível de confiança e representatividade da amostra, consideramos ser seguro considerar os dados obtidos dignos de confiança para a análise que se segue.

4. Análise e discussão de dados

As respostas ao IQ tiveram o tratamento estatístico adequado, tanto a nível descritivo como inferencial, em função das escalas com que foram recolhidos os dados sobre as variáveis.

A redação dos 11 itens da secção 3 aqui analisada começava por “Os procedimentos e reuniões que se adotam na minha escola para a implementação do DL 54/2018...”, terminando, caso a caso, com a formulação da tabela 1.

Tabela 1

Itens e resultados de resposta

	% Discordo (1) ou discordo totalmente (2)	% Concordo (3) ou concordo totalmente (4)	Mediana	Significância
1. são em maior número do que foi na implementação do decreto-lei anterior (DL 3/2008).	31,7	68,3	3(concordo)	p<0,001

2. são excessivos.	37,2	62,8	3(concordo)	p<0,001
3. garantem o sucesso dos alunos com medidas de suporte.	56,2	43,8	2(discordo)	p<0,001
4. garantem que os objetivos pedagógicos são atingidos.	63,9	36,1	2(discordo)	p<0,001
5. garantem que os objetivos administrativos são atingidos.	34,5	65,5	3(concordo)	p<0,001
6. garantem que os processos pedagógicos envolvem os recursos humanos e materiais adequados.	64,3	35,7	2(discordo)	p<0,001
7. garantem que os processos administrativos envolvem os recursos humanos e materiais adequados.	60,4	39,6	2(discordo)	p<0,001
8. garantem que os processos pedagógicos têm impacto positivo na vida dos alunos.	55,4	44,6	2(discordo)	p<0,001
9. garantem que os processos pedagógicos têm impacto positivo na vida de outros membros da comunidade.	68,5	31,5	2(discordo)	p<0,001
10. garantem que os processos administrativos têm impacto positivo na vida dos alunos.	67,1	32,9	2(discordo)	p<0,001
11. garantem que os processos administrativos têm impacto positivo na vida de outros membros da comunidade.	72,9	27,1	2(discordo)	p<0,001

Fonte: Elaboração própria

Na análise dos dados, constatam-se percentagens de concordância/discordância bastante distinguíveis em todos os itens, havendo uma tendência de resposta clara.

Nos itens havia 4 opções de resposta, desde o ‘discordo completamente’ ao ‘concordo completamente’, que foram pontuadas para análise de parâmetros estatísticos, mas na tabela 1, por comodidade de leitura, apresentamos as respostas em 2 níveis aglutinadores de discordância/concordância. Justifica-se a simplificação porque a mediana e a moda não caíram nos extremos das escalas de opção e coincidem em cada item, ou seja, o ponto médio das respostas coincide com a opção com maior frequência.

O item 1, relacionado com a implementação da educação inclusiva em Portugal, pretendia estudar as perceções dos professores sobre a comparação da burocracia associada ao DL 54/2018 com a burocracia utilizada pelas escolas no período de vigência do decreto-lei anterior. Pretendia-se saber, portanto, se a carga burocrática associada à “educação inclusiva” (DL 54/2018) era maior ou menor do que a carga burocrática associada à “Educação Especial” (DL 3/2008). A resposta dos professores é muito clara: uma maioria significativa de docentes concorda que na sua escola a carga burocrática aumentou na passagem do DL 3/2008 para o DL 54/2018. Ainda assim, esses resultados considerados por si só, poderiam não ter necessariamente uma carga negativa. De facto, só os resultados das questões 4 a 11 é que vão esclarecer se a esse aumento da carga burocrática estão associados ganhos de eficácia, eficiência e de efetividade ou não.

Incluiu-se no IQ um item (2) sobre a perceção geral dos docentes em relação ao excesso de procedimentos e reuniões adotados na sua escola para a implementação do DL 54/2018. Como o item 1 tinha por base uma comparação, as suas respostas não esclareciam esse pormenor, na medida em que um respondente podia entender, por exemplo, que a burocracia associada ao DL 54/2018 era maior que a associada ao DL 3/2008, mas entender, mesmo assim, que, sendo maior, não era excessiva. Os resultados colocam aproximadamente dois terços de professores na zona do “concordo” e apenas um terço no polo oposto da dicotomia. De facto, 63% dos inquiridos considera que a burocracia associada à implementação do DL/54/2018 é excessiva, enquanto apenas pouco mais de um terço (37%) discorda dessa afirmação.

Muito embora a maioria verificada nas respostas ao item 3 seja de apenas 57%, é um resultado que tem de ser considerado cuidadosamente, pois passamos para o patamar das consequências pedagógicas da burocracia, o que tem, como é óbvio, outra relevância. Neste particular, mais do que noutros, impõe-se o desenvolvimento da investigação e a eventual definição de planos de ação que conduzam à resolução do problema. É necessário e urgente que se inverta a atual situação e que a burocracia associada à implementação do DL 54/2018 seja posta ao serviço efetivo do sucesso dos alunos com medidas de suporte.

Os itens 4 e 5 encontram-se diretamente relacionados com a eficácia da burocracia associada à implementação da educação inclusiva, aqui entendida como a sua maior ou menor capacidade de garantir que os objetivos do DL 54/2018 são atingidos. O item 4 relacionava-se com a consecução de objetivos pedagógicos e o 5 com a dos administrativos. No IQ também se esclarecia que os respondentes deveriam considerar objetivos pedagógicos todos os que se relacionam com o trabalho em sala de aula com os alunos e objetivos administrativos todos os outros.

As respostas permitem a constatação de que sensivelmente dois terços dos inquiridos (64%) não atribui eficácia pedagógica à burocracia associada à implementação do DL 54/2018. Portanto, uma maioria expressiva de respondentes tem uma perceção bastante desfavorável em relação aos procedimentos e reuniões que na sua escola se adotam para implementar a educação inclusiva, uma vez que os considera ineficazes do ponto de vista pedagógico.

No item 5 a tendência de maioria verificada nos itens anteriores aparece agora invertida: há uma maioria significativa (65%) que apresenta uma perceção favorável em relação à eficácia administrativa. Esta alteração de posicionamento da maioria dos inquiridos, tem, pelo menos, duas leituras que importa registar. Em primeiro lugar, parece traduzir o facto dos respondentes terem respondido ao IQ com reflexividade crítica, pois perante duas questões muito semelhantes quiseram assinalar uma diferença, traduzida em resultados que são opostos. Em segundo lugar, há uma outra leitura que também parece inevitável: uma maioria significativa dos professores que responderam ao IQ entendem que a burocracia adotada nas suas escolas a propósito da implementação da educação inclusiva está sobretudo ao serviço de objetivos administrativos e de conformidade legal e não ao serviço de objetivos pedagógicos, o que traduz uma inversão clara de prioridades e de orientação da eficácia previstas no DL 54/2018.

Os itens 6 e 7 reportam-se à perceção da eficiência derivada da burocracia adotada para a implementação do DL 54/2018. A diferença entre um e outro era o foco na avaliação dos processos pedagógicos e na dos administrativos. No item 6, 64% dos professores considera que há algum tipo de ineficiências nos processos pedagógicos que estão a ser desenvolvidos nas suas escolas para implementação da educação inclusiva. No item 7, os dados recolhidos permitem verificar que continua a haver uma maioria de respondentes, embora menor, com a perceção de que também esses processos administrativos se caracterizam por ineficiências, isto é, por envolverem recursos humanos e materiais desadequados. O que pode acontecer por excesso ou por defeito.

Os últimos 4 itens cruzavam os processos pedagógicos e administrativos relativos à implementação do DL 54/2018 com os impactos positivos que causam, ou não, na vida dos alunos e na vida de outros membros da comunidade.

As respostas ao item 8 revelam dados preocupantes em relação às perceções dos professores nesta matéria, sobretudo se tivermos em consideração que são os professores que no terreno desenham, executam e avaliam esses processos pedagógicos com os seus alunos e que, por isso, se apercebem dos impactos que esses processos têm ou não têm nas suas vidas. A maioria dos professores, 55%, manifesta a perceção de que a burocracia associada à implementação do DL 54/2018 não está a ter impactos positivos na vida dos alunos.

No item 9, 69% dos professores portugueses discorda que os processos pedagógicos relacionados com a implementação do DL 54/2018 tenham impactos positivos na vida de outros membros da comunidade. Portanto, existe a perceção de que os processos pedagógicos da educação inclusiva não estão a ter impactos positivos na vida de ninguém.

Os dados do item 10 sublinham os contornos desfavoráveis deste quadro, pois temos dois terços dos inquiridos a reiterar a falta de efetividade na vida dos alunos dessa implementação, agora no que diz respeito aos processos administrativos.

Uma maioria ainda mais expressiva de 73%, no item 11, discorda que os processos administrativos desenvolvidos na sua escola tenham qualquer impacto positivo na vida de outros membros da

comunidade, que não os alunos. O que, agregando-se aos dados do item anterior, revelam uma maioria significativa de professores portugueses que também não vê impactos positivos dos processos administrativos associados ao DL 54/2018 na vida das pessoas envolvidas, nem dos alunos, nem de outros membros da comunidade.

Por inferência estatística, conclui-se, para a população dos professores, na tabela 1, que existe uma diferença estatisticamente significativa ($p < 0,001$) entre as percentagens obtidas em todos os itens e a hipótese de serem iguais, em teste binomial. Percebe-se claramente que na divisão binomial de concordância/ discordância, há uma tendência de resposta concordante ou discordante com significado estatístico.

As respostas em função do sexo foram analisadas com o teste U de Mann-Whitney a partir das medianas e não se evidenciam percepções acentuadamente diferentes entre docentes homens e mulheres, já que o $p > 0,05$ em todos os casos.

Usando o teste na comparação de medianas das respostas em função da idade e do tempo de experiência profissional, também não se observou qualquer significado estatisticamente significativo, sendo estas conclusões transversais a todas as categorias do corpo docente.

Tendo uma amostra representativa dos professores portugueses, obtendo maiorias claras de concordância/discordância e não se verificando resultados estatisticamente significativos entre diferentes subgrupos, estamos confiantes de poder generalizar as opiniões recolhidas à população dos professores portugueses, pois “a estatística inferencial permite a generalização, a uma população, de informações obtidas a partir de uma amostra representativa e a tomada de decisão” (Huot, 2002, p.62).

4. Conclusões

Os dados permitem afirmar que a percepção da maioria dos professores portugueses em relação aos procedimentos e reuniões adotados na sua escola para a implementação DL 54/2018 resulta num retrato devastador da implementação da educação inclusiva em Portugal: há mais carga burocrática do que no passado recente e é excessiva; apresenta ineficácia pedagógica; apresenta ineficiência pedagógica e administrativa; e apresenta, ainda, inefetividade pedagógica e administrativa na vida dos alunos e de outros membros da comunidade educativa.

Em relação paradoxal com o espírito da lei e com o discurso oficial dos responsáveis políticos, o que tudo isto parece significar é que para a maioria dos professores a burocracia associada à implementação do DL 54/2018 está sobretudo ao serviço de objetivos administrativos e de conformidade legal. Ora, é precisamente neste quadro de excesso de burocracia e de preocupações sobretudo administrativas que devem ser perspetivadas as questões da participação dos alunos, das suas famílias e de outros atores educativos. A implementação da educação inclusiva, até pelo perfil dos alunos envolvidos, para favorecer efetivamente a sua participação, deveria ter muito menos burocracia. Só assim se abririam espaços para a “participação voluntária e bem informada” (Delgado, 2006) dos alunos e de todos os outros atores educativos que podem e devem ser convocados para este processo. Esta perspetiva mais formalista e burocrática para onde foi empurrada a implementação do DL 54/2018, pela tutela e pelos órgãos de gestão das escolas, que são quem realmente decide nesta matéria, impede uma concretização mais humanista e sócio crítica, na qual se pudesse dar a cada um dos alunos com medidas de suporte a devida atenção e o direito de participação, de acordo, naturalmente, com o seu contexto pessoal, familiar e social.

Não admira, pois, que a maioria dos docentes, em coerência com as suas percepções registadas na Secção 3 do IQ, também tenha registado, na Secção 6, que optaria, se tivesse poder para isso, por alterar ou anular/substituir o DL 54/2018. Apenas 26% defendem a sua manutenção tal como existe. Portanto, 74% dos professores portugueses entende que as disfunções na implementação da educação inclusiva em Portugal resultam de questões relacionadas com o diploma legal que prevê e suporta essa implementação.

O que se impõe em Portugal, na sequência da divulgação destes dados, é uma reflexão aprofundada por parte do ME, escolas e investigadores, sobre a forma como a educação inclusiva está a ser implementada no sistema educativo português e as consequências que essa implementação está a ter a jusante, nomeadamente no maior ou menor grau de promoção da participação efetiva dos alunos com medidas de suporte e restantes atores educativos. Há uma necessidade imperiosa de cooperação flexível

de vários profissionais, más libertando-os do jogo do registo formal e do excesso de documentação, que só obstaculizam uma verdadeira ação centrada no terreno.

Recomenda-se que as chefias intermédias desenvolvam uma articulação capacitadora, que vise compartilhar poder e autoridade com os professores e facilitar que estes exerçam o seu julgamento profissional no ensino. A burocracia facilitadora pode aliviar e reduzir o nível de esgotamento e sofrimento psicológico que muitos professores portugueses vêm evidenciando (Varela et al, 2018, Matos et al., 2022), o que aumentaria o seu sentido de significado e competência (Tsang et al., 2022). Para isso devem ser envolvidos no processo de tomada de decisão da escola, enfatizar a responsabilidade profissional em vez da responsabilidade gerencial e desenvolver regras e regulamentos flexíveis para apoiar a inovação. Além de todos os ganhos pedagógicos, poderia haver poupanças, a investir em transformações dos próprios espaços educativos, algo que se torna essencial para a implementação de novos modelos pedagógicos ajustados à realidade atual (Teba-Fernández, 2020).

Apesar da crítica à burocracia que sobressai desta investigação é necessário sublinhar que as escolas necessitam de uma base burocrática, para assegurar o seu funcionamento e evitar o arbítrio, a incerteza ou a constante reinvenção, mas esta não tem de ser coercitiva e dificultadora (Hoy & Sweetland, 2001). Se a tutela e a gestão intermédia das escolas desenvolverem uma articulação capacitadora, ela tenderá a valorizar a “autoridade compartilhada dentro de papéis estabelecidos, comunicação bidirecional, ver os problemas como oportunidades, respeitar as diferenças, gerar confiança, aprender com os erros e acolher o inesperado” (Beard et al., 2010, p.1138).

Recomendamos adicionalmente que o processo que leva à criação de nova legislação tenha uma visão plural, aberta à participação democrática de diferentes atores e pontos de vista, consubstanciando-se numa burocracia representativa adaptada às escolas. A teoria da burocracia representativa parte da premissa de que a burocracia é composta de pessoas com opiniões e discricionariedade suficiente para influenciar regras e conformar políticas públicas. Assim, trazer a diversidade de perspetivas e interesses para a tomada de decisão na gestão pública é tornar as políticas públicas menos enviesadas e mais adaptadas ao público (Meier, 2019) e defendemos uma administração pública participada e representativa.

Muitos dos dados aqui apresentados deverão ser alvo de clarificação, aquando da realização futura de entrevistas no âmbito do projeto global em que este estudo se insere.

Por fim, salientamos que compartilhamos a visão pragmática de Skrtic (1991) de que a pesquisa educacional deve esforçar-se para ajudar as escolas a desenvolver práticas mais acolhedoras e democráticas, de modo a responder aos desafios da participação numa escola que se pretende cada vez menos burocratizada, tal como reivindicam os professores portugueses. Somos da opinião que só deste modo será possível conceber e desenvolver uma escola inclusiva, que garanta o efetivo envolvimento das crianças, dos docentes e dos outros atores da comunidade educativa, capaz de assegurar respostas face à diversidade, que se baseiem na equidade, na partilha democrática e no trabalho em equipa.

Referências

- Afonso, A. J., & Mendes, G. M. L. (2018). Management and management policies in Lusophone countries: Critical perspectives on the New Public Management and post-bureaucracy in education. *Education Policy Analysis Archives*, 26(127). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.4254>
- Alonso, R., Romão, P., & Delgado, P. (2022). Teacher bureaucracy in Portugal: Knowing to act. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(2), 341-365. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21268>
- Araújo, P. (2021). *Burocracia docente e educação inclusiva: questões de eficácia, eficiência e efetividade* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/19574/1/DM_PedroAra%C3%BAjo_2021.pdf
- Arzola Franco, D. (2014). La distancia entre el discurso de la participación y las prácticas participativas en los centros de educación secundaria. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 19(61), 511-535.
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher* 36 (5), pp. 258–267. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X07306523>

- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy* 18 (2): 215–228. <http://dx.doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Barnard, C. I. (2019). *As Funções do Executivo*. Edições Sílabo.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (2011). Conhecimento e acção pública: as políticas sobre gestão e autonomia das escolas em Portugal (1986-2008). In J. Barroso, & N. Afonso (Eds.), *Políticas Educativas. Mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp. 27-58). Fundação Manuel Leão.
- Barton, L., & Slee, R. (1999). Competition, selection and inclusive education: Some observations. *International Journal of Inclusive Education* 3(1), pp. 3–12. <http://dx.doi.org/10.1080/136031199285147>
- Beard, K.S., Hoy, W.K., & Hoy A.W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teach, Teaching and Teacher Education*, 26, pp.1136–1144. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.003>
- Bijleveld, G., Dedding, C., & Bunders-Aelen, J. (2015). Children's and young people's participation within child welfare and child protection services: A state-of-the-art review. *Child and Family Social Work*, 20, 129–138. <http://dx.doi.org/10.1111/cfs.12082>
- Bouma, H., López, M., Knorth, E., & Grietens, H. (2018). Meaningful participation for children in the Dutch child protection system: A critical analysis of relevant provisions in policy documents. *Child Abuse & Neglect*, 79, 279-292. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.02.016>
- Carvalho, M., & Loureiro, A. (2021). As plataformas informáticas na organização escolar: modernização ou burocratização?, *Revista Exitus*, 11(1) pp. 1-19 e020147. <http://dx.doi.org/10.24065/2237-9460.2015v1n1ID1555>
- Chievenato, I. (2014). *Introdução à teoria geral da administração* (9ª ed.). Editora Manole.
- Conde Flores, S. (2004). Educar para la democracia, la construcción de un proyecto educativo democrático. Cuadernillos de apoyo a la gestión escolar democrática. Instituto Federal Electoral.
- Conselho da Europa (2010). *Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos*. Conselho da Europa.
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas, teoria e prática*. Edições Almedina.
- Cronbach, L. (1951). Coeficiente alfa and internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), pp. 97-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Delgado, P. (2006). *Os direitos da criança. Da participação à responsabilidade*. Profedições.
- DGEEC (2021). *Educação em Números - Portugal 2021*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Dworkin, A. G. (2009). Teacher burnout and teacher resilience: Assessing the impact of the school accountability movement. In L.J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching*, 491–509. Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25ª Ed). Paz e Terra
- García-Beltrán, E., Bueno-Villaverde, A., & Teba-Fernández, E. (2021). Marco teórico para la evaluación de la gestión educativa para el desarrollo de la competencia global. *Revista de Estilos de aprendizaje*, 14(28), 83–97. <https://doi.org/10.55777/rea.v14i28.3734>
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37, pp. 296–321. <https://doi.org/10.1177/00131610121969334>
- Huot, R. (2002). *Métodos quantitativos para as ciências humanas*. Instituto Piaget.
- Jornal Oficial da União Europeia (2016). *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia*. União Europeia. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=OJ:C:2016:202:TOC#>
- Lane, J. (2000). *New public management*. Routledge.
- Lee, T. T. L., Kwan, P. & Li, B. Y. M. (2020). Neoliberal challenges in context: A case of Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 34(4), pp. 641-652. <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-06-2019-0220>

- Lima, L. (2012). Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In C. Lucena & J. dos R. Silva Júnior (Orgs.), *Trabalho e educação no século XXI: Experiências internacionais*, pp. 129-158. Xamã.
- Lima, L. (2021). Máquinas de administrar a educação: Dominação digital e burocracia aumentada. *Educação e Sociedade*, 42. <https://doi.org/10.1590/ES.249276>
- Lopes, A., & Barrosa, L. (2008). *A Comunidade educativa e a gestão escolar: Um contributo da gestão estratégica de recursos humanos*. Edições Pedagogo.
- Lorea Leite, M., Hipólito, A., Dall'igna, M.; Cósio, M., & Marcola, V. (2012). Gestión democrática, una construcción contextualizada en escuelas municipales de la ciudad de Pelotas, RS, Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), pp. 89-113.
- Mandel, E. (1995). *Power and money: a Marxist theory of bureaucracy (2nd edition revised)*. Verso.
- Marí Ytarte, R. M. (2007). *Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación*. Editorial Gedisa.
- Matos, M., Branquinho, C., Noronha, C., Moraes, B., Santos, A., Carvalho, M., Simões, A., Tomé, G., Guedes, F., Cerqueira, A., Francisco, R., & Gaspar, T. (2022). *Saúde psicológica e bem estar*. DGEEC-Direção Geral de Estatísticas de Educação e Ciência.
- Maximiano, A. (2000). *Teoria geral da administração: Da escola científica à competitividade em economia globalizada*. Atlas.
- Meier, K. (2019). Theoretical frontiers in representative bureaucracy: New directions for research. *Perspectives on Public Management and Governance*, 2(1), pp. 39–56, <https://doi.org/10.1093/ppmgov/gvy004>
- Merton, R. (1968). *Social Theory and Social Structure*. Free Press.
- Merton, R. (1970). *Sociologia: Teoria e Estrutura*. Ed. Mestre Jou.
- Monteiro, S., Sanches-Ferreira, M., & Alves, S. (2020). Implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018: Experiências e perceções de uma equipa multidisciplinar. *Sensos-E*, 7(3), 70–86. <https://doi.org/10.34630/sensose.v7i3.3679>
- Paulsrud, D., & Nilholm, C., (2020). Teaching for inclusion: United Nations on – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>
- Pereira, M. (2020). *Estudo da Implementação das Medidas Universais do Decreto-Lei n.º 54/2018*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/19823>
- Peterson, R. (1994). A meta analysis of Cronbach's Coeficiente alfa. *Journal of Consumer Research*, 21 (2), pp. 381-391. <https://doi.org/10.1086/209405>
- Rogers, W. (2001). Constructing childhood, Constructing child concern. In P. Foley, J. Roche, & S. Tucker (Eds.), *Children in Society* (pp. 26-33). Palgrave.
- Sanches-Ferreira, M., Silveira-Maia, M., Alves, S., & Simeonsson, R. J. (2018). Conditions for Implementing the ICF-CY in Education: The Experience in Portugal. *Frontiers in Education*. 3:20. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00020>
- Sellar, S., & Lingard, B. (2013). PISA and the expanding role of the OECD in global educational governance. In H. Meyer, & A. Benavot (Eds.), *PISA, power, and policy: The emergence of global educational governance*, 185–206. Symposium Books.
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organisation*. Love.
- Teba-Fernández, E., Caballero-García, P. & Bueno-Villaverde, A (2020). SHINE®: modelo para la transformación de espacios educativos. *Revista de estilos de aprendizaje*, 13(25), 14–28. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i25.1499>
- Thomas, N. (2001). Listening to children. In P. Foley, J. Roche, & S. Tucker (Eds.), *Children in Society*, pp. 104-111. Palgrave. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-137-24714-8_11
- Tsang, K., Wang, G., & Bai, H. (2022). Enabling school bureaucracy, psychological empowerment, and teacher burnout: A mediation analysis. *Sustainability* 14(4), 2047. <https://doi.org/10.3390/su14042047>

- United Nations. (1989). Convention on the rights of the child. United Nations. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child~>
- United Nations. (2015). The Global Challenge for Government Transparency: The Sustainable Development Goals (SDG) 2030 Agenda. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/>
- Varela, R.; Santa, R. D., Silveira, H., Coimbra de Matos, A., Rolo, D., Areosa, J. & Leher, R. (2018). Inquérito nacional sobre condições de vida e trabalho na educação em Portugal. *Jornal da Fenprof*, 294. [https://www.spn.pt/Media/Default/Info/22000/700/0/0/Relat%C3%B3rio%20-%20Estudo%20sobre%20o%20desgaste%20profissional%20\(2018\).pdf](https://www.spn.pt/Media/Default/Info/22000/700/0/0/Relat%C3%B3rio%20-%20Estudo%20sobre%20o%20desgaste%20profissional%20(2018).pdf)
- Verger, A., & Curran, M. (2014). New public management as a global education policy: Its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. *Critical Studies in Education*, 55(3), 253-271. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.913531>
- Weber, M. (s.d). *O que é a burocracia*. Conselho Federal de Administração. https://cfa.org.br/wp-content/uploads/2018/02/40livro_burocracia_diagramacao.pdf
- Weber, M. (2022). *Economia e sociedade*. Edições 70.
- World Health Organization. (2007). International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth (ICF-CY). World Health Organization. http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43737/9789241547321_eng.pdf?sequence=1
-

Financiación

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/05198/2020 (Centro de Investigação e Inovação em Educação, inED).

Agradecimientos

Agradecemos a todos os professores que responderam ao inquéritos por questionário na base desta investigação e aos especialistas que ajudaram a validá-lo.

Conflicto de intereses

Não existe qualquer conflito de interesses.

Contribución de autores

O artigo e a investigação foram realizados de forma colaborativa por todos os autores.



© 2022 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons