

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

*“O Ensino Doméstico na Formação de Jovens Atletas: O Caso do Benfica
Campus”*

Mariana Nogueira Gonçalves de Morais Alves

MESTRADO EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Área de Especialização em Organização e Gestão da Educação e Formação

Relatório de Estágio

Orientado pela Professora Doutora Sofia Viseu

2022

AGRADECIMENTOS

Este relatório é o culminar de um longo caminho de aprendizagens, adversidades, mas acima de tudo de muito esforço, dedicação e empenho, pelo qual estou muito agradecida de ter conseguido terminar.

Antes de mais, agradeço a todos os que de alguma forma contribuíram para a concretização deste relatório, indireta ou diretamente, por todo o apoio, críticas e sugestões.

Aos meus pais, pelo amor incondicional, por estarem sempre presentes, por todo o apoio e motivação ao longo de todas as etapas da minha vida e pela educação que sempre me proporcionaram. Ao meu irmão, por ser o sorriso nos dias mais difíceis. À minha família por confiarem em mim e acreditarem sempre que era possível mesmo quando eu não acreditava.

Ao André pelo amor, paciência, apoio incondicional, por acreditar sempre em mim e nas minhas capacidades, por não me deixar desistir e por ser o melhor amigo e namorado. Que possamos sempre acompanhar as conquistas um do outro!

À Marina pela amizade de anos, pela força, pelas confidências e por nunca me deixar desamparada. Que eu possa sempre acompanhar e celebrar as tuas vitórias como tu acompanhas e celebras as minhas. Aos meus amigos e amigas, pelo apoio, pelos desabafos e por lidarem com as minhas frustrações diárias.

Às minhas amigas da faculdade em especial à Margarida pela amizade, pelas memórias e pelo companheirismo que tivemos desde o primeiro dia. Sem ela, tudo isto não seria possível.

À minha orientadora e professora Sofia Viseu pelo seu apoio e motivação no decorrer de todo este processo, bem como pelo seus conhecimentos e experiência que foram essenciais no desenvolvimento deste relatório.

Ao Benfica Campus e em especial à minha orientadora de estágio pela oportunidade, pela integração e por todo o carinho que teve comigo no decorrer do estágio.

Por fim, mas não menos importante, em honra da memória da minha avó que, mesmo não estando presente fisicamente, tornou tudo isto possível. Pela sua devoção, carinho, educação e amor e por saber que me acompanhará em todas as etapas da vida, é a ela que dedico este relatório e todo o percurso que realizei.

A todos, o meu muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório de estágio intitulado “*O Ensino Doméstico na Formação de Jovens Atletas: O Caso do Benfica Campus*” está inserido no âmbito do 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Educação e Formação, na área de especialização de Organização e Gestão da Educação e Formação. O estágio curricular foi desenvolvido no Benfica Campus – Centro de Estágio e Formação Sport Lisboa e Benfica.

Na primeira parte do relatório irei apresentar uma caracterização da estrutura organizacional do Benfica Campus, compreendendo que existe uma elevada formalização, elevada centralização vertical e descentralização horizontal e elevada complexidade com diferenciação horizontal e vertical.

Na segunda parte do relatório irei proceder à apresentação do pequeno projeto de investigação que realizei no Benfica Campus, mais concretamente no Departamento Escolar que se insere na Direção de Formação Pessoal e Social, tendo como objeto de estudo o Ensino Doméstico praticado com dois jovens atletas residentes no Benfica Campus. A regulação social é o conceito central que orienta o estudo, procurando-se compreender como os modos de regulação nacional relativos ao Ensino Doméstico (regulação de controlo) são localmente apropriados e promulgados (regulação autónoma). Com base nos dados recolhidos através de observação não participante, da pesquisa arquivista e de uma entrevista semiestruturada, foi possível observar uma convergência entre a regulação de controlo e a regulação autónoma, existindo uma conformidade com as normas e regras definidas pela regulação de controlo por parte do Benfica Campus, tendo sido realizado os (re)ajustes necessários ao contexto.

Por fim, na terceira e última parte do relatório de estágio realizo uma descrição das atividades e funções desenvolvidas no decorrer do estágio curricular.

Palavras-chave: regulação; ensino doméstico; formação desportiva.

ABSTRACT

This internship report entitled "Homeschooling in the Training of Young Athletes: The Case of Benfica Campus" is inserted in the scope of the 2nd study cycle leading to the degree of Master's in Education and Training, in the specialisation area of Organisation and Management of Education and Training. The curricular internship was developed in Benfica Campus - Sport Lisboa e Benfica Training and Internship Centre.

In the first part of the report, I will present a characterisation of the organisational structure of the Benfica Campus, in the understanding that there is a high level of formalisation, high vertical centralisation and horizontal decentralisation, and high complexity with horizontal and vertical differentiation.

In the second part of the report, I will present the small research project I conducted in Benfica Campus, more specifically in the Education Department which is part of the Direction of Personal and Social Training, having as object of study the Homeschooling practiced with two young athletes living in Benfica Campus. Social regulation is the central concept guiding the study, seeking to understand how the modes of national regulation regarding Homeschooling (control regulation) are locally appropriated and promulgated (autonomous regulation). Based on the data collected through non-participant observation, archival research, and a semi-structured interview, it was possible to observe a convergence between control regulation and autonomous regulation, there being a compliance with the norms and rules defined by the control regulation on the part of Benfica Campus, having conducted the necessary (re)adjustments to the context.

Finally, in the third and last part of the internship report I conduct a description of the activities and functions developed during the curricular internship.

Keywords: regulation; homeschooling; sports training.

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

AI – Assessor de Imprensa

ANED – Associação Nacional de Educação Domiciliar

CRP – Constituição da República Portuguesa

BC – Benfica Campus

DFF – Direção de Futebol de Formação

DFPS – Direção de Formação Pessoal e Social

DPD – Direção de Projetos Desportivos

DO – Departamento de Operações

DT – Direção Técnica

ED – Ensino Doméstico

EUA – Estados Unidos da América

FPF – Federação Portuguesa de Futebol

HSLDA – Home School Legal Defense Association

MABP – Manual de Acolhimento e Boas Práticas

RE – Responsável Educativa

SLB – Sport Lisboa e Benfica

STJ – Superior Tribunal Judicial

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	3
Resumo.....	5
Abstract	7
Lista de Siglas e Acrónimos.....	9
Índice Geral.....	10
Índice de Figuras.....	11
Índice de Tabelas	12
Introdução.....	13
Capítulo I – Apresentação e análise da organização.....	14
1. Conceitos utilizados para a caracterização da organização	14
1.1. Organização.....	14
1.2. Estrutura Organizacional	15
1.2.1. Complexidade.....	15
1.2.2. Formalização.....	17
1.2.3. Centralização	18
1.3. Tipologia de Mintzberg (2009).....	19
2. Nota Metodológica.....	29
2.1. Técnicas de Recolha de Dados.....	30
2.1.1. Pesquisa Arquivista ou Documental	30
2.1.2. Observação	31
2.2. Análise de Dados	32
3. Caracterização do Benfica Campus – Centro de Estágio e Formação Sport Lisboa e Benfica.....	33
3.1. Benfica Campus	34
3.2. Missão, Visão e Valores	35
3.3. Objetivos estratégicos do Projeto de Formação Desportiva.....	36
3.4. Direção de Formação Pessoal e Social.....	36
3.4.1. Departamento Escolar	37
3.4.2. Departamento Social	40
3.5. Análise da Estrutura Organizacional	42
Capítulo II – Projeto de Investigação	48
1. Ensino Doméstico	49
1.1. A Origem do Homeschooling	49
1.1.1. O Ensino Doméstico no Mundo	51

1.1.2.	O Ensino Doméstico nos Estados Unidos da América.....	54
1.1.3.	O Ensino Doméstico no Brasil.....	57
1.2.	Ensino Doméstico em Portugal.....	60
1.2.1.	Enquadramento Legal do Ensino Doméstico em Portugal.....	60
1.2.2.	Os números do Ensino Doméstico em Portugal.....	63
1.3.	Argumentos a favor e contra o Ensino Doméstico.....	65
1.3.1.	A Favor do Ensino Doméstico.....	65
1.3.2.	Contra o Ensino Doméstico.....	67
1.4.	Práticas de ensino doméstico.....	69
2.	Regulação da Educação.....	70
2.1.	Regulação da Educação.....	71
2.2.	Regulação de Controlo, Autónoma e Conjunta.....	71
2.3.	Níveis de Regulação.....	72
3.	Problemática do Estudo.....	74
4.	Nota Metodológica.....	74
5.	Apresentação dos Resultados.....	76
	Capítulo III – Atividades de Estágio.....	94
1.	Enquadramento do Estágio.....	94
2.	Atividades Realizadas.....	95
3.	Em Síntese.....	119
	Capítulo IV – Considerações Finais.....	121
	Referências Bibliográficas.....	124
	Anexo 1 - Guião da Entrevista sobre Ensino Doméstico no Benfica Campus.....	
	Anexo 2 - Transcrição da Entrevista à Responsável pelo Ensino Doméstico.....	
	Anexo 3 - Grelha de Análise de Conteúdo da Entrevista.....	
	Anexo 4 – Sínteses de Observação ao Ensino Doméstico.....	
	Anexo 5 – Diários de Campo.....	
	Anexo 6 – Protocolo de Estágio.....	
	Anexo 7 – Parecer da Comissão de Ética.....	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Cinco Mecanismos de Coordenação (Mintzberg, 2009)	20
Figura 2 - Cinco elementos da organização (Mintzberg, 2009)	22
Figura 3 - Fluxos Organizacionais (Mintzberg, 2009)	24

Figura 4 - Estrutura Simples (Mintzberg, 1995 citado em Silva, 2005)	25
Figura 5 - Burocracia Mecanicista (Mintzberg, 1995 citado em Silva, 2005)	26
Figura 6 - Burocracia Profissional (Mintzberg, 1995 citado em Silva, 2005)	27
Figura 7 - Estrutura Divisionalisada (Mintzberg, 1995 citado em Silva, 2005)	27
Figura 8 - Adhocracia (Mintzberg, 1995 citado em Silva, 2005)	28
Figura 9 - Organograma Geral do Futebol de Formação do Sport Lisboa Benfica	35
Figura 10 - Organograma do Departamento de Formação Pessoal e Social	37
Figura 11 - Número de Alunos Matriculados em Ensino Doméstico (Jornal Observador, Jornal Expresso e Dias, 2022).	64

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Cinco Configurações Organizacional (Resumo)	29
Tabela 2 - Documentos consultados para a caracterização do Benfica Campus	31
Tabela 3 - Enquadramento normativo-legal do ensino doméstico no mundo	53
Tabela 4 - Quadro Síntese dos Níveis de Regulamentação do Ensino Doméstico nos Estados Unidos da América	57
Tabela 5 - Calendarização das Atividades Realizadas	96
Tabela 6 - Atividades desenvolvidas	98

INTRODUÇÃO

O presente relatório é o resultado da concretização do estágio curricular no Benfica Campus – Centro de Estágio e Formação Sport Lisboa e Benfica que foi realizado em virtude do Mestrado em Educação e Formação na área de especialização de Organização e Gestão da Educação e da Formação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. O estágio teve uma duração de cerca de 10 meses, decorrendo entre 1 de setembro de 2021 e 30 de junho de 2022 onde realizei entre dezasseis e vinte horas semanais. Como objetivos de estágio são identificados os seguintes:

1. Adquirir e aprofundar conhecimentos sobre as organizações educativas e formativas, nomeadamente ao nível do seu contexto político, a forma como são organizadas e geridas e o modo como se relacionam com o meio envolvente;
2. Compreender as funções que um técnico superior de educação desempenha através da participação em atividades da instituição onde é concretizado o estágio;
3. Desenvolver um pequeno projeto de investigação, sendo que neste caso em concreto pretendeu-se compreender os modos de regulação do ensino doméstico no local de estágio.

A escolha do local de estágio surgiu através de uma proposta do Benfica Campus que considerei que seria vantajosa para o meu percurso académico e profissional.

Já a escolha do tema de projeto de investigação, apenas surgiu no decorrer das minhas atividades de estágio. Após uma longa reflexão e compreensão das várias áreas que podiam ser tema para o meu projeto de investigação, considerei (em conjunto com a minha orientadora de estágio e com a professora Sofia Viseu) que seria uma mais valia realizar um projeto de investigação sobre o ensino doméstico no Benfica Campus dada a escassez de estudos nesta área, podendo assim contribuir para a bibliografia no tema.

O relatório encontra-se assim dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo diz respeito à caracterização e análise da organização onde o estágio foi desenvolvido (Benfica Campus), analisando assim a sua estrutura organizacional. O segundo capítulo consiste na apresentação do projeto de investigação que realizei no decorrer do estágio, dando conta dos modos de regulação do ensino doméstico realizado em jovens atletas. No terceiro capítulo ocorre a descrição das atividades desenvolvidas no estágio, bem como análise das mesmas e reflexão sobre aprendizagens e competências desenvolvidas. Por fim, no quarto capítulo apresento as considerações finais do relatório.

Capítulo I – Apresentação e análise da organização

Neste capítulo pretendo apresentar o quadro conceptual e teórico para caracterizar e analisar a organização onde realizei o estágio, o Benfica Campus (BC) – Centro de Estágio e Formação Sport Lisboa e Benfica. Assim, primeiramente irei apresentar os conceitos utilizados para a caracterização da organização, sendo estes, organização, estrutura organizacional e a tipologia de Mintzberg (2009); seguidamente irei descrever os procedimentos metodológicos que segui para recolher e analisar os dados referentes à caracterização da organização; finalizando com a caracterização e análise do BC.

1. CONCEITOS UTILIZADOS PARA A CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO

1.1. ORGANIZAÇÃO

Importa começar por definir o conceito de organização. Bilhim (2013) começa por distinguir duas formas de interpretarmos o conceito de organização: enquanto “unidades e entidades sociais” ou enquanto “condutas e processos sociais” (idem, p. 23). Interessa aqui o primeiro sentido, sendo que o autor define organização como sendo “uma entidade social, conscientemente coordenada, gozando de fronteiras delimitadas, que funciona numa base relativamente contínua, tendo em vista a realização de objectivos.” (Bilhim, 2013, p. 23). Explicitando esta interpretação de organização, o autor sistematiza referindo que as organizações: são compostas por grupos de pessoas que têm relações colaborativas, exigem que ocorra uma gestão formal das atividades, a sua existência relaciona-se com a execução de metas e objetivos, implica que ocorra uma diferenciação nas funções desempenhadas pelas pessoas, apresentam uma estrutura hierárquica e têm fronteiras na medida em que é possível distinguir o que pertence e não pertence à organização (Bilhim, 2013, p. 23).

Shein (1986) citado em Bilhim (2013) defende que a organização é

a coordenação racional de actividades de um certo número de pessoas, tendo em vista a realização de um objectivo ou intenção explícita e comum, através de uma divisão do trabalho e funções, de uma hierarquia de autoridade e de responsabilidade. (pp. 23-24)

Nesta mesma linha, Donaldson (1995) citado em Bilhim (2013) refere que as organizações são construídas e sustentadas com o foco de alcançar determinados objetivos. Stoner e Freeman (1985) citados em Schultz (2016) afirmam que as organizações são constituídas por duas ou mais pessoas que desenvolvem atividades em conjunto em virtude de atingir um ou vários objetivos específicos. Teixeira (1998) vai ao encontro do que é dito por estes autores, referindo que a

organização é “um conjunto de pessoas agrupadas à volta de objectivos comuns cujo cumprimento implica, de algum modo, algumas limitações no comportamento individual” (idem, p. 77).

1.2. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

No que diz respeito à estrutura organizacional, segundo Bilhim (2013), esta está relacionada com as “relações formais, tal como são desenhadas num organograma, e às obrigações dos membros da organização, como estão especificadas na definição de funções e manuais de procedimentos.” (idem, pp. 24-25). Assim, a estrutura organizacional pretende, não só, definir determinadas variáveis que regulam as escolhas e as decisões dos gestores, mas também, definir o método como as tarefas são designadas para cada pessoa, indicar as relações de dependência e determinar os procedimentos de controlo e gestão. Mintzberg (2009) apresenta uma visão mais simplista de estrutura organizacional, referindo que esta pode ser traduzida na “soma total das maneiras pelas quais o trabalho é dividido em tarefas distintas e, depois, como a coordenação é realizada entre essas tarefas” (idem, p. 12).

Existem assim, três características da estrutura organizacional: a complexidade, a formalização e a centralização (Bilhim, 2013).

1.2.1. COMPLEXIDADE

A complexidade engloba os diferentes níveis de especialização, a segmentação do trabalho, os níveis hierárquicos, as extensões da organização e filiais, sendo que quanto maior forem os níveis de especialização, maior será a complexidade. Podemos dividir a complexidade em três fatores: diferenciação horizontal, diferenciação vertical ou hierárquica e diferenciação espacial. ’

Diferenciação Horizontal

A diferenciação horizontal é, segundo Bilhim (2013), a diferenciação mais complexa das três apresentadas e diz respeito ao nível de fragmentação entre as unidades horizontalmente e à divisão das tarefas e das funções que são desenvolvidas pelos elementos da organização, sendo que quanto mais unidades e departamentos existirem na organização, mais complexidade esta terá.

Hage (1965) citado em Bilhim (2013) define a diferenciação horizontal como “a especialização, medida pelo número de especialidades ocupacionais, e pela extensão da formação exigida para cada uma delas. Quanto maior for o número de especialidades e mais longo o período de formação necessário, mais complexa será a organização” (idem, p. 122).

Blau e Schoenherr (1971) citados em Bilhim (2013) referem que a diferenciação horizontal pode ser definida referindo-se à quantidade de “posições e subunidades” que existem na organização e o seu poder, representado isto na estrutura formal, concluindo que quanto mais “posições e subunidades” existirem, maior será a complexidade da organização (idem, p. 123).

Assim, na diferenciação horizontal podemos identificar duas características: a especialização e a departamentação. No que diz respeito à especialização, esta está relacionada com as atividades que são desempenhadas pelo indivíduo e são distinguidas a especialização social (quando as tarefas não são repetitivas e são mais complexas, sendo por norma desempenhadas por indivíduos mais qualificados) e funcional (quando as tarefas desempenhadas pelos indivíduos são simples e repetitivas e os indivíduos, por norma, são pouco qualificados). Já a departamentação está relacionada com a forma como os elementos da organização são agregados e a forma como a organização estrutura as tarefas em departamentos que são especializados numa tarefa específica.

Diferenciação Vertical

A diferenciação vertical, também intitulada de diferenciação hierárquica está, segundo Bilhim (2013), relacionada com o número de níveis hierárquicos que existem numa organização, tendo por princípio que o poder e a autoridade estão distribuídos tendo em conta o nível da hierarquia. Quer isto dizer que quanto maior for o nível da hierarquia, maior será o poder e a autoridade no interior da organização. Além disso, tendencialmente, quanto maior for a organização, maior será a diferenciação vertical o que pressupõe que maior será a dificuldade de coordenar, controlar e comunicar internamente, o que se intensifica caso haja muitos níveis hierárquicos entre o topo da organização e a base da mesma.

Diferenciação Espacial

Por fim, a diferenciação espacial ou geográfica, segundo Bilhim (2013), está relacionada com o as atividades e os membros da organização poderem “dispersar-se no espaço, conforme as funções

horizontais ou verticais, pela separação dos centros de poder ou das tarefas” (idem, p. 126), o que quer dizer que quanto mais dispersas a nível geográfico as unidades organizacionais estiverem, maior complexidade terá a organização (Bilhim, 2006, pp. 126-127).

1.2.2. FORMALIZAÇÃO

Segundo Bilhim (2013), a formalização diz respeito à forma como as atividades são estandardizadas na organização, ou seja, a forma como as tarefas vão ser feitas, quando vão ser realizadas e quem vai estar encarregue de as realizar. De modo mais simples, abrange as normas e os processos que orientam a forma como os colaboradores se comportam. Assim, o grau de formalização de uma organização está relacionado com o que o topo da hierarquia pensa sobre os seus membros tomarem as suas próprias decisões. Ou seja, se o topo da hierarquia considerar que os restantes elementos da organização podem tomar as decisões nas suas áreas de atuação, a organização tem uma formalização baixa; se por outro lado, o topo da hierarquia considerar que os elementos da organização não têm capacidade para tomar decisões e existem várias regras que orientam as ações dos membros da organização, temos formalização elevada. Bilhim (2013) refere que quando a formalização é baixa, significa que a organização não tem os procedimentos delineados para realizar as tarefas, o que faz com que os membros da organização se baseiem nos seus conhecimentos técnicos para tomarem decisões sobre o que fazer. Por outro lado, quando a formalização é elevada, significa que a organização preparou os procedimentos a seguir em cada situação, o que acaba por tornar as tarefas mais rotineiras. Segundo Mintzberg (s.d.) citado em Bilhim (2013) podemos distinguir quatro tipos de formalização:

- **Formalização pelo trabalho** – quando se descreve formalmente o que é o trabalho e os procedimentos a seguir na tarefa;
- **Formalização pela organização do trabalho** – quando se descreve “o que deve ser feito, em cada fase do processo e em cada posto de trabalho” (idem, p. 129);
- **Formalização pelas regras** – quando são impostas normas e regras que delimitam o comportamento e as ações dos membros da organização, nomeadamente ao nível de vestuário que deve ser utilizado ou comportamentos que não devem ser tomados;
- **Formalização pela estrutura** – quando se define formalmente os níveis de comunicação no interior da organização, isto é, “com quem cada um pode ou não pode comunicar” (idem, p. 129).

1.2.3. CENTRALIZAÇÃO

A centralização está relacionada com a forma como o poder da organização está distribuído pela mesma. Esta demonstra onde se encontra o poder de decisão, existindo dois extremos numa linha contínua, a centralização e a descentralização, sendo que o local onde podemos inserir a organização nesta linha permite adquirir conhecimento sobre o tipo de estrutura que a organização possui. Hage (1980) citado em Bilhim (2013) define a centralização como “o nível e a variedade de participação dos grupos nas decisões estratégicas.” (idem, p. 132), ou seja, que quanto mais grupos numa organização participarem nas decisões, menor centralização terá a organização. Assim, uma organização tem uma centralização elevada se o poder e a autoridade na tomada das decisões estiverem concentrados no topo da hierarquia, sendo por isso a maioria das decisões tomadas pelo presidente; e tem uma descentralização se o poder e a autoridade estiverem concentrados na base da hierarquia, portanto, nos níveis mais baixos.

Mintzberg (1995) citado em Bilhim (2013) distingue três significados de descentralização:

- **Descentralização vertical** – quando o poder e a autoridade da organização vêm num sentido de cima para baixo relativamente à linha hierárquica;
- **Descentralização horizontal** – quando as decisões são tomadas por pessoas que estão fora da linha hierárquica;
- **Dispersão física dos serviços** – que não está relacionada com a tomada de decisões, mas é integrada nos tipos de descentralização.

Mintzberg (1995) citado em Bilhim (2013) distingue ainda cinco tipos de centralização e descentralização que são importantes de realçar:

- **Centralização horizontal e vertical** – apenas uma pessoa tem o poder de decisão, estando esta localizada no topo da hierarquia, concentrando todo o poder formal e informal em si, podendo assim tomar não só as decisões mais importantes, mas também coordenar a realização das decisões que tomou. Utilização da supervisão direta;
- **Descentralização horizontal limitada (seletiva)** – sustenta-se numa padronização pelos processos de trabalho como mecanismo de coordenação das atividades. Existe uma centralização vertical, uma vez que o poder está focalizado no topo da hierarquia, isto é, no vértice estratégico. No entanto, existe igualmente uma descentralização horizontal, uma vez que a tecnoestrutura pode assumir algum poder informal;
- **Descentralização horizontal e vertical seletiva** – “Na dimensão vertical delega-se o poder, relativo aos diferentes tipos de decisões, nas constelações de trabalho localizadas nos vários níveis hierárquicos. Na dimensão horizontal, estas constelações recorrem, (...), aos

especialistas funcionais, quando as decisões são de natureza mais técnica.” (idem, p. 134);

- **Descentralização horizontal e vertical** – o poder de decisão está focalizado essencialmente no núcleo operacional, tendo em conta que as funções desempenhadas por estes elementos são coordenadas através de um mecanismo de padronização das habilidades/qualificações dos trabalhadores.

1.3. TIPOLOGIA DE MINTZBERG (2009)

Mintzberg (2009) analisa as organizações olhando para a capacidade de influência de determinados indivíduos na organização.

Em primeiro lugar é importante distinguir os cinco mecanismos de coordenação que demonstram a forma como as organizações dividem as tarefas. Estes são: ajustamento mútuo, supervisão direta, padronização dos processos de trabalho, padronização dos resultados do trabalho e padronização das habilidades dos trabalhadores.

- **Ajustamento mútuo** – utilizado sobretudo em organizações mais pequenas, recorre à comunicação informal para coordenar as tarefas, sendo que a responsabilidade pelo controlo recai nos elementos que desenvolvem as atividades, podendo estes serem responsáveis por uma determinada atividade, mas realizarem outra que é da responsabilidade de um outro membro (Júnior & Lima, 2010), como é visível na figura 1 (a);
- **Supervisão direta** – quando um indivíduo fica incumbido de controlar e coordenar o trabalho de outros membros, como é visível na figura 1 (b);
- **Padronização dos processos de trabalho** – neste tipo de padronização, existe uma descrição de como as tarefas devem ser realizadas pelos membros, pressupondo a existência de manuais com essa descrição de forma que estas atividades sejam desenvolvidas sempre da mesma forma, mesmo que sejam feitas por pessoas diferentes (Júnior & Lima, 2010);
- **Padronização dos resultados do trabalho** – os resultados do trabalho ou *outputs* podem ser não só o produto final que a organização cria, mas também o desempenho da organização numa determinada atividade. Neste tipo de padronização o controlo está relacionado com o objetivo final e se este objetivo foi cumprido, independentemente dos processos que os elementos da organização adotaram para atingir esse objetivo (Júnior & Lima, 2010);

→ **Padronização das habilidades dos trabalhadores** – este tipo de padronização está relacionado com a formação específica que é necessária para determinadas funções e tarefas nas organizações. Há funções que exigem uma complexidade superior e que não é possível por parte do topo da hierarquia definir os processos para realizar as tarefas devido a essa mesma complexidade. Por isso, contratam profissionais especializados para essas funções que têm as suas habilidades e conhecimentos padronizados, podendo assim controlar e coordenar o trabalho (Júnior & Lima, 2010).

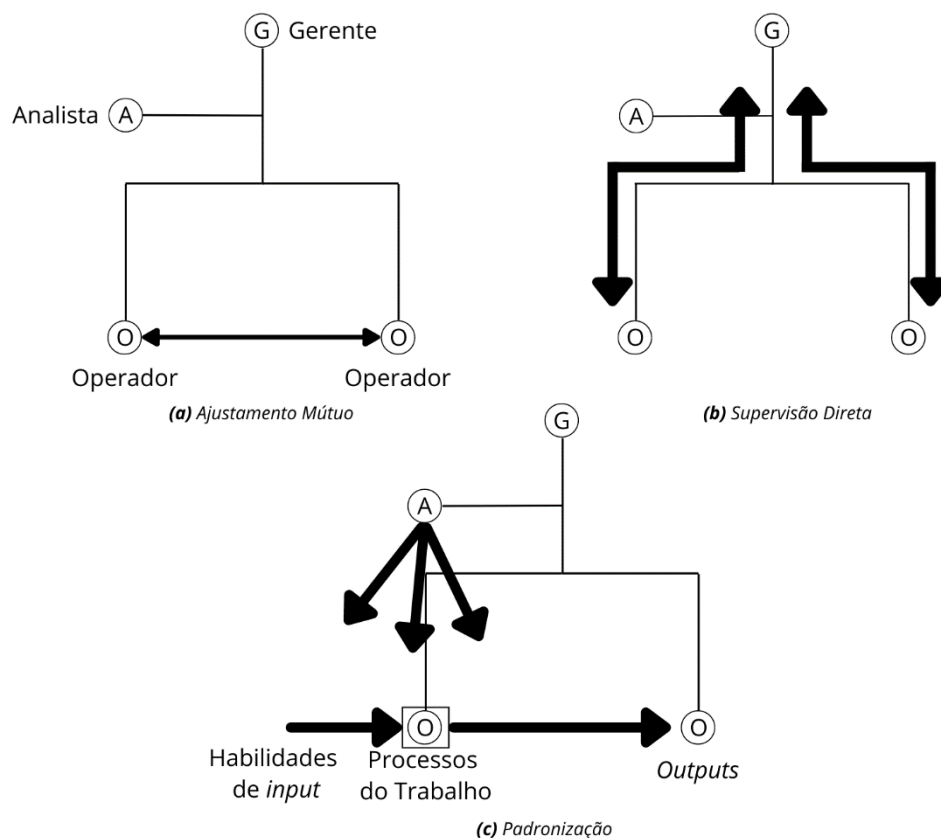


Figura 1 - Cinco Mecanismos de Coordenação (Mintzberg, 2009)

Para uma melhor compreensão das relações entre estes cinco mecanismos de coordenação, Júnior e Lima (2010) apresentam um exemplo aplicado às dinâmicas de sala de aula:

(...) supondo que um aluno líder irá desenvolver alguma atividade com a sua equipe de sala de aula, o primeiro passo é identificar que atividade é essa. Depois de identificada a atividade a ser desenvolvida por cada componente da equipe (divisão do trabalho), o aluno líder terá que verificar como essa atividade será coordenada: será desenvolvida de maneira informal, um auxiliando e assumindo a função do outro, quando preciso (1 – ajustamento mútuo). Uma pessoa da equipe

ficará responsável por supervisionar diretamente o trabalho dos demais (2 – supervisão direta). O aluno líder irá elaborar um manual para que cada um saiba exatamente o que fazer (3 – padronização dos processos). O aluno líder permitirá que o processo pelo qual a atividade será realizada fique a cargo de cada componente da equipe, importando-se mais com o resultado final (4 – padronização dos *outputs*). O aluno líder irá enviar o pessoal da equipe para fazer um treinamento, antes de iniciar as atividades (5 – padronização das habilidades). (p. 86)

Mintzberg (2009) apresenta, assim, cinco elementos que fazem parte da constituição da organização e que caracterizam os elementos que pertencem à organização, que se encontram sistematizados na figura 2:

- **núcleo operacional** – é a base da organização, onde se encontram os elementos que desenvolvem o trabalho básico, como a produção de produtos ou a prestação de serviços. Estes elementos têm quatro funções fundamentais, sendo estas, garantir que existem os materiais ou as condições para a produção de trabalho, transformar esses materiais (*inputs*) em resultados (*outputs*), distribuir esses resultados vendendo, por exemplo, e apoiar nas “funções de *input*, de transformação e de *output*” (idem, p. 23). O núcleo operacional é o que mantém a organização viva, uma vez que são estes elementos que criam os *outputs* que permitem a rentabilização da organização;
- **o vértice estratégico** – é o topo da hierarquia, onde é realizada a supervisão e são tomadas as decisões mais importantes. Estes elementos têm como principal função “assegurar que a organização cumpra a sua missão de modo eficaz e também que atenda às necessidades dos que a controlam ou que detêm poder sobre ela” (idem, p. 24).
- **o nível intermédio** – são os elementos (gestores intermédios) que fazem a ligação entre o vértice estratégico e o núcleo operacional, desempenhando funções de supervisão direta tanto para cima como para baixo. Assim, estes elementos têm como funções recolher *feedback* sobre o desempenho do centro operacional junto dos supervisores destes elementos e transmitir este *feedback* aos gerentes do vértice estratégico, transmitir problemas e propostas de mudança para o vértice estratégico e contribuir nas tomadas de decisões, distribuir recursos, regras, planos e projetos para o seu departamento, construir estratégias para o seu departamento e estabelecer contactos com outros profissionais que são essenciais para o desenvolvimento do seu trabalho.
- **a tecnoestrutura** – são os elementos que estão fora do “fluxo de trabalho operacional”, mas que “podem desenhá-lo, planejá-lo, mudá-lo ou treinar as pessoas que executam o trabalho” (idem, p. 26).

- **a assessoria de apoio** – são os elementos que não pertencem ao núcleo operacional, uma vez que não desenvolvem atividades relacionadas com o produto final da organização, mas que fornecem um apoio indireto a estas atividades. Tratam-se, portanto, de membros especializados que apoiam no desenvolvimento da organização.

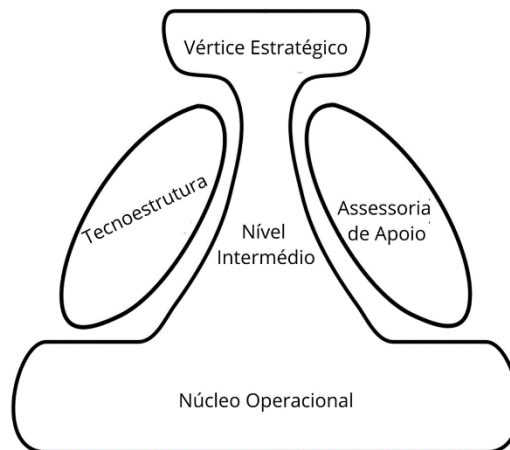


Figura 2 - Cinco elementos da organização (Mintzberg, 2009)

Antes de apresentar as cinco configurações defendidas por Mintzberg (2009) irei descrever os cinco fluxos que o mesmo apresenta, para uma melhor compreensão. Estes são:

- **Fluxo de Autoridade Formal** – fluxo de poder/autoridade formal que é demonstrado através de um esquema [figura 3 (a)] que habitualmente intitulamos de organograma, sendo esta figura bastante controversa na representação da estrutura, pois nem todas as organizações assumem este tipo de esquema por não se enquadrar nos seus ideais. Contudo, através dele podemos compreender a divisão do trabalho, as posições que existem na organização, a forma como são agrupadas as unidades e o modo como a autoridade é exercida (sendo esta controlada por supervisão direta);
- **Fluxo de Atividade Regulamentada** – este fluxo representa um processo mais lento, uma vez que pressupõe que toda a comunicação que ocorre na organização percorra todos os elementos da mesma. Isto é, “todo o processo de produção e a própria informação inerente a este processo circulam, quer no sentido descendente ou no sentido ascendente”, como é possível verificar na figura 3 (b) (Silva, 2005, p. 4). Apesar de seguir uma hierarquia definida, como acontece no fluxo da autoridade formal, este fluxo segue o mecanismo de coordenação pela padronização;

- **Fluxo de Comunicação Informal (adaptado de Pfiffner e Sherwood, 1960)** – Mintzberg (2009) descreve o esquema da figura 3 (c) como sendo um “sociograma”, uma vez que demonstra “quem realmente comunicou-se com quem” (idem, p. 32). De facto, este fluxo demonstra isso mesmo, a comunicação na organização, sendo que esta pode ocorrer informalmente e a informação pode vir de um membro do núcleo operacional diretamente para o topo da hierarquia o que Mintzberg (1995) citado em Silva (2005) define como “uma quebra da ligação hierárquica” (idem, p. 4). Este fluxo ocorre principalmente nas organizações mais pequenas ou recentes e segue um mecanismo de coordenação por ajustamento mútuo;
- **Conjunto de Constelações de Trabalho** – este fluxo, representado na figura 3 (d), mostra a organização dividida por grupos. Isto é, os indivíduos organizam-se em constelações consoante com quem têm de comunicar para poderem desenvolver as tarefas e as funções que lhes estão destinadas. Estas constelações podem também estar relacionadas com o nível de proximidade que os elementos da organização têm. Existem constelações na figura 3 (d) que são compostas por elementos de diferentes partes da organização (tecnoestrutura com o nível intermédio), que está relacionada com as funções que estes membros desempenham que os obrigam a comunicar constantemente;
- **Fluxo de um Processo de Decisão Ad Hoc** – este fluxo atribui uma elevada relevância ao ambiente externo/ exterior, uma vez que os produtos desenvolvidos na organização são destinados ao ambiente externo. Assim, este fluxo tem sempre em conta a informação externa para que a organização se mantenha inovadora e adaptada às necessidades dos “clientes”.

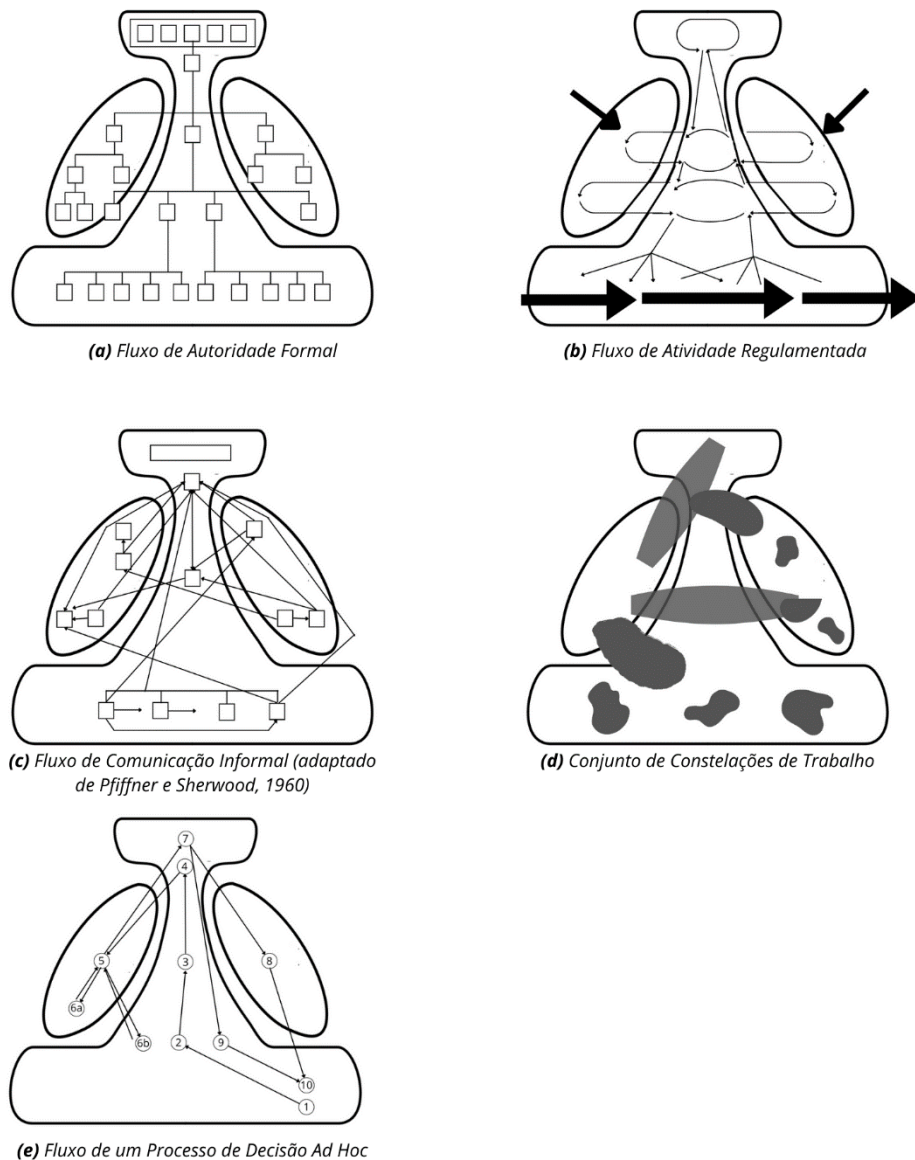


Figura 3 - Fluxos Organizacionais (Mintzberg, 2009)

Mintzberg (2009), apresenta cinco configurações onde cada organização se enquadra em função da capacidade de intervenção e de decisão dos cinco elementos vistos anteriormente: **estrutura simples** que recorre a uma supervisão direta onde o vértice estratégico é o elemento mais forte e quem coordenada através de supervisão direta; a **burocracia mecanicista** que se baseia numa “padronização dos processos de trabalho” (idem, p. 34) na qual a tecnoestrutura é o elemento mais forte; a **burocracia profissional** onde ocorre uma padronização das habilidades e como tal o centro operacional é o elemento mais forte; a **estrutura divisionalizada** que se baseia numa padronização dos *outputs* onde o elemento mais forte é o nível intermédio; e por fim, a

adhocracia que se baseia num ajustamento mútuo onde a assessoria de apoio é o elemento mais forte, sendo por vezes acompanhada pelo centro operacional.

Após esta breve descrição das cinco configurações apresentas por Mintzberg (2009) irei agora aprofundá-las.

Estrutura Simples

Segundo Silva (2005) esta configuração é mais comum nas pequenas organizações que, por norma, não têm ou são quase inexistentes a tecnoestrutura e a assessoria de apoio e, portanto, a distância entre o vértice estratégico e o centro operacional é reduzida, fazendo com que exista uma clara distinção de quem coordena e de quem executa as tarefas. As organizações com esta configuração têm uma liderança forte e a autoridade ocorre de uma forma informal estando centrada numa só pessoa, existindo uma supervisão e coordenação do trabalho diretas. Uma vez que é o vértice estratégico quem avalia e coordena o centro operacional, não são necessárias regras e regulamentos e as tarefas são simples pelo que a especialização é baixa.

Segundo Bilhim (2013) esta configuração tem a vantagem de ser bastante simples o que a torna “flexível, rápida e com baixos custos e manutenção” (idem, p. 146). Por outro lado, a desvantagem apresentada pelo mesmo autor prende-se com o facto de ter uma reduzida aplicabilidade, visto que a sua eficácia só existe em organizações pequenas e pouco estruturas, pois quando é aplicada em organizações maiores ou quando estas organizações aumentam de tamanho, torna-se difícil recorrer à supervisão direta enquanto mecanismo de coordenação e de aplicar os princípios organizacionais. Além disso, organizações com esta configuração, uma vez que têm o poder e autoridade concentrados numa só pessoa, correm o risco que exista abuso de autoridade. É comum que as organizações no início da sua existência tenham este tipo de configuração. Concluindo, estas organizações têm uma centralização elevada e uma formalização e complexidade baixas.

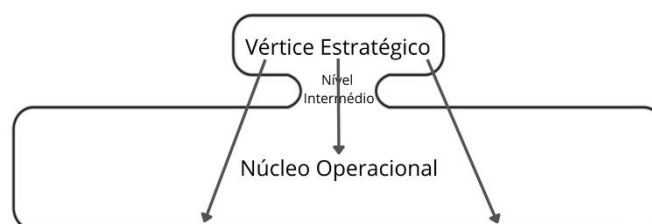


Figura 4 - Estrutura Simples (Mintzberg, 1995 citado em Silva, 2005)

Burocracia Mecanicista

A Burocracia Mecanicista, segundo Silva (2005) caracteriza-se por existir uma “dependência da estrutura hierárquica definida” (idem, p. 6), sendo uma configuração comum em organizações grandes. A autoridade está assente no vértice estratégico percorrendo a estrutura hierárquica no sentido descendente, sendo por isso a comunicação realizada com os elementos que se encontram imediatamente acima ou abaixo na hierarquia. Como referi anteriormente, a tecnoestrutura é o elemento mais forte, uma vez que a prioridade são as regras, os procedimentos e o controlo de trabalho, pelo que o interesse é que esses procedimentos sejam seguidos de acordo com o que está estabelecido, não apresentando uma orientação para os resultados. Neste sentido, é uma configuração que usa como mecanismo de coordenação a padronização pelos processos de trabalho, uma vez que este tipo de organizações pretende que esteja tudo bem definido desde as responsabilidades, às qualificações, aos circuitos de comunicação, aos processos de trabalho e à linha hierárquica (Bilhim, 2013, p. 148). É a tecnoestrutura quem coordena através de um poder informal, uma vez que o poder formal se encontra no vértice estratégico. Segundo Bilhim (2013), esta configuração apresenta uma complexidade de diferenciação vertical e horizontal com uma especialização do trabalho de nível funcional, uma centralização vertical e descentralização horizontal e uma elevada formalização.

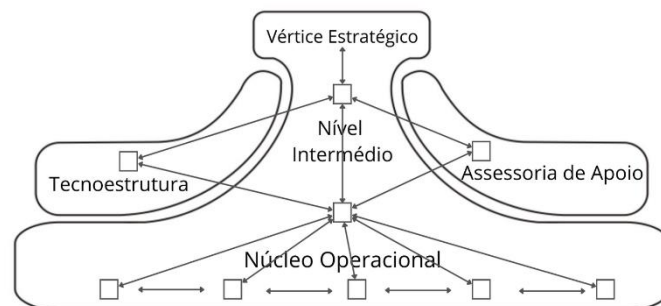


Figura 5 - Burocracia Mecanicista (Mintzberg, 1995 citado em Silva, 2005)

Burocracia Profissional

Nesta configuração existe uma elevada especialização e elevado controlo do trabalho, embora este não seja nos processos como ocorre na burocracia mecanicista, mas sim nas qualificações, sendo por isso o centro operacional o elemento-chave na organização. É uma configuração que, como referi, apoia-se nas competências e nos conhecimentos que os seus elementos têm para funcionar da melhor forma. A tecnoestrutura é reduzida, uma vez que a ideia de standardização pelos processos não é tão importante como a standardização de qualificações. Esta configuração

apresenta elevada complexidade por diferenciação horizontal do trabalho seguindo uma especialização social, uma descentralização horizontal e vertical e, uma vez que as regras e regulamentos que apresenta são dos conhecimentos que os profissionais adquiriram com a sua formação e não por motivos internos, tem uma baixa formalização

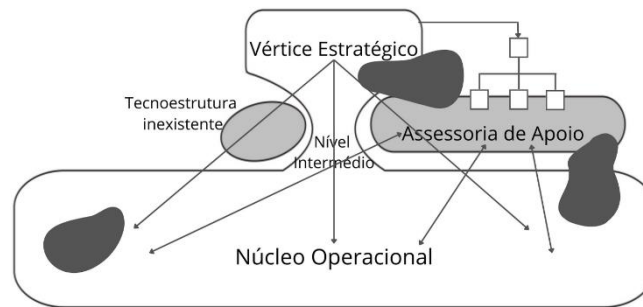


Figura 6 - Burocracia Profissional (Mintzberg, 1995 citado em Silva, 2005)

Estrutura Divisionalisada

A estrutura divisionalisada apresenta uma standardização nos resultados, quer isto dizer, que o modo de controlo é com base nos resultados, sendo por isto o nível intermédio o mais importante, uma vez que é este que faz a ligação entre as diferentes unidades que compõe a organização. Uma vez que existem vários departamentos com diferentes funções operacionais, deixa de existir tanta dependência entre divisões, tendo cada divisão a sua própria estrutura, fazendo com que exista uma elevada divisão do trabalho, elevada formalização e a autoridade está concentrada nos elementos que gerem cada unidade. Esta configuração caracteriza-se por ter elevada complexidade por diferenciação horizontal com uma especialização funcional do trabalho, elevada formalização no interior de cada divisão, como já referi e uma descentralização vertical limitada.

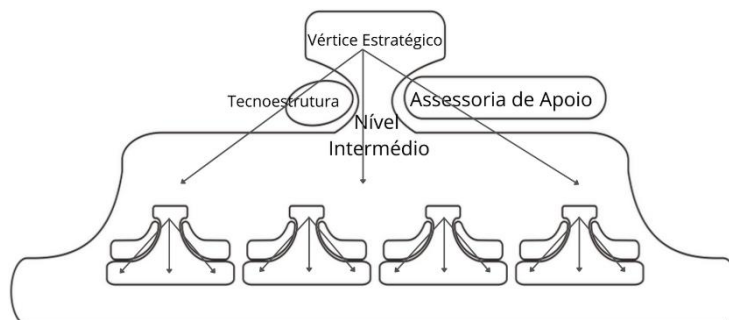


Figura 7 - Estrutura Divisionalisada (Mintzberg, 1995 citado em Silva, 2005)

Adhocracia

Esta configuração é identificada por Silva (2005) como a “estrutura de amanhã” (p. 7), uma vez que se preocupa também com o meio que envolve a organização e não só com as cinco partes da mesma. É mais difícil de detetar diferenças entre os elementos da estrutura organizacional, sendo que todos os elementos da organização têm as competências necessárias para realizar diferentes tarefas. Trata-se de um ambiente complexo, no entanto, mais dinâmico que se adapta facilmente à mudança. A comunicação é informal e a coordenação é realizada com base num ajustamento mútuo, tendo como elemento-chave a assessoria de apoio. Existe alguém que orienta as tarefas, mas que é mais flexível do que os existentes nas outras configurações. Este tipo de configuração é apoiado por elementos com altos níveis de qualificações e de conhecimentos, possuindo poucas regras e regulamentos não só devido às elevadas qualificações dos membros, mas também porque a formalização reduz a flexibilidade que esta configuração pretende. Esta configuração tem elevada complexidade por diferenciação horizontal com especialização social do trabalho, mas baixa diferenciação vertical, assim como baixa formalização e descentralização seletiva.

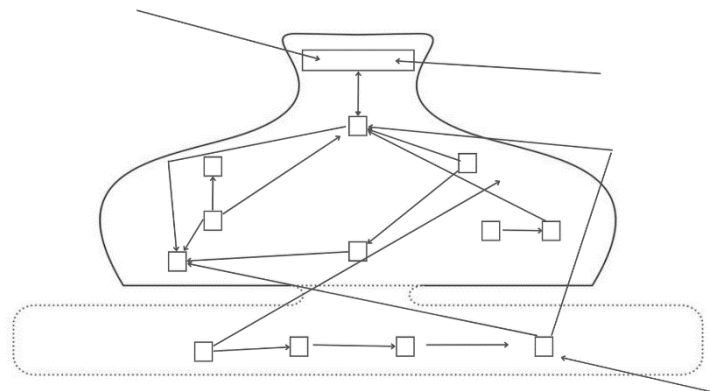


Figura 8 - Adhocracia (Mintzberg, 1995 citado em Silva, 2005)

A seguinte tabela serve para resumir as cinco configurações apresentadas por Mintzberg (2009) quanto ao mecanismo de coordenação, ao elemento forte/chave, a sua complexidade, a sua formalização e a sua centralização.

Tipo de Configuração	Mecanismo de Coordenação	Elemento Forte/Chave	Complexidade e Especialização	Formalização	Centralização
Estrutura Simples	Supervisão Direta	Vértice Estratégico	Baixa	Baixa	Alta
Burocracia Mecanicista	Padronização dos Processos	Tecnoestrutura	Alta (horizontal e vertical) e Funcional	Alta	Alta (vertical)
Burocracia Profissional	Padronização das Qualificações	Núcleo Operacional	Alta (horizontal) e Social	Baixa	Baixa (horizontal e vertical)
Estrutura Divisionalisada	Padronização dos Resultados	Nível Intermédio	Alta (horizontal) e Funcional	Alta dentro de cada divisão	Baixa (descentralização vertical limitada)
Adhocracia	Ajustamento Mútuo	Assessoria de Apoio	Alta (horizontal) e Social	Baixa	Baixa (descentralização seletiva)

Tabela 1 - Cinco Configurações Organizacional (Resumo)

2. NOTA METODOLÓGICA

Importa agora justificar teoricamente as opções metodológicas que pretendo seguir para a caracterização e análise da organização. A investigação que pretendo desenvolver assenta numa investigação qualitativa, na medida em que pretendo compreender os “comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” e irei recolher “os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16). Bogdan e Biklen (1994) referem que a investigação qualitativa detém cinco características essenciais:

1. Os dados que se adquirem são provenientes do local do estudo e o investigador é o principal agente na recolha desses dados, no sentido em que os investigadores

- frequentam o local em estudo onde despendem muito tempo, recolhendo os dados muitas das vezes através da observação;
2. Trata-se de uma investigação essencialmente do tipo descritivo, na medida em que os dados que são recolhidos surgem em formato escrito ou com imagens, resultando em conclusões que contêm referências e citações aos dados recolhidos de modo a demonstrar e fortalecer a apresentação dos resultados;
 3. Existe um maior interesse por parte dos investigadores pelo processo do que pelos resultados que advém da investigação;
 4. A análise de dados tem tendência a ser feita de forma indutiva, no sentido em que “não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.” (idem, p. 50);
 5. Existe uma preocupação por parte dos investidores nas perspectivas dos diferentes participantes do estudo para compreender o significado que estes dão às suas próprias experiências, conseguindo compreender assim a “dinâmica interna das situações” (idem, p. 51).

2.1. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

De forma a caracterizar o local de estágio, recorri enquanto técnicas de recolha de dados à pesquisa arquivística ou documental e à observação participante e não estruturada.

2.1.1. PESQUISA ARQUIVISTA OU DOCUMENTAL

A pesquisa arquivista ou documental, segundo Afonso (2005) consiste “na utilização de informação em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação” sendo que “o investigador não precisa de recolher a informação original. Limita-se a consultar a informação que foi anteriormente organizada (...)” (idem, p.88). Existem três tipos de documentos que se investigam numa pesquisa arquivística: documentos oficiais, documentos públicos e documentos privados. Os documentos oficiais englobam documentos presentes nos arquivos da administração pública que relatam o funcionamento diário nestes locais, os documentos dos arquivos das organizações escolares, as publicações oficiais do Estado e das escolas ou centros de formação. Engloba ainda registos estatísticos dos departamentos do Estado, como os do Instituto Nacional de Estatística.

Os documentos públicos englobam o que é publicado na comunicação social e ainda documentação que é distribuída ou vendida. Os documentos privados englobam os arquivos das empresas e escolas privadas, arquivos de sondagens de empresas de marketing e documentos pessoais como cartas. A pesquisa arquivista mostrou-se fundamental para adquirir os principais dados que me permitissem caracterizar o local de estágio, tendo tido a possibilidade de aceder essencialmente a documentos privados e públicos de onde obtive informações como a missão e a visão, os valores e a caracterização dos departamentos.

Documentos Privados	→ Manual de Acolhimento e Boas Práticas
	→ Formação de Acolhimento – PowerPoint da Formação
	→ 10: Caixa de Campeões
Documentos Públicos	→ Site oficial do Sport Lisboa e Benfica

Tabela 2 - Documentos consultados para a caracterização do Benfica Campus

2.1.2. OBSERVAÇÃO

A observação é uma técnica de recolha de dados que permite ao observador desenvolver uma “atitude experimental” (Estrela, 1984, p. 26) e dessa forma ter a capacidade de “intervir no real de modo fundamentado” (Estrela, 1984, p. 26), uma vez que observar e problematizar fazem parte da investigação científica.

Segundo Estrela (1984), a observação é uma técnica de recolha de dados onde se procura analisar de forma detalhada uma determinada situação ou um comportamento, permitindo assim descrever, problematizar, avaliar, investigar e inferir sobre uma determinada situação ou acontecimento. Tal como Afonso (2005) refere, a observação é uma técnica vantajosa e fidedigna, uma vez que os dados que obtemos através da mesma não são afetados por crenças e perspetivas, como ocorre com outras técnicas de recolha de dados.

No decorrer dos nove meses de estágio, utilizei a observação enquanto técnica de recolha de dados, tendo recorrido, no dia a dia, a observações participantes e não estruturadas, que me possibilitaram adquirir informações úteis através dos acontecimentos, das tarefas e das rotinas diárias que decorriam ao longo do estágio. Esta técnica de observação permitiu completar os

dados que já tinha recolhido através da pesquisa arquivística, tornando a minha caracterização mais completa.

No que diz respeito à observação participante, esta ocorre quando o observador interage com o grupo que está a investigar e assume um papel estipulado no que observa, podendo esse papel ser reconhecido pelo grupo ou não. Neste tipo de observação o observador envolve-se ao máximo participando nas atividades e recorrendo aos mesmos termos técnicos utilizados nas conversas, recolhendo muitas das vezes os dados através destas conversas informais (Santos, 1994). Iturra citado em Santos (1994) refere que “a observação participante é envolvimento directo que o investigador de campo tem com um grupo social que estudo dentro dos parâmetros das próprias normas do grupo (...)” (idem, p. 5). Neste tipo de observação, os investigadores envolvem-se com o contexto que estão a observar, nomeadamente “através da participação nas actividades do grupo, utilizando o mesmo código linguístico e recolhendo os dados, muitas vezes, através de conversas informais” (Santos, 1994, p. 5).

Quanto à observação não estruturada, Cozby (1989) citado em Afonso (2005) refere que

é conduzida quando o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social, [implicando] que o investigador se insira na situação (...) e observe o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas, o modo como reagem aos eventos que ocorrem... (p. 92).

Tal como Afonso (2005) refere, deste tipo de observação resultam um conjunto de registos de observação, nomeadamente as notas de campo que são construídas no momento da observação ou nos momentos a seguir à mesma; os relatórios de campo que se tratam de documentos onde consta uma reflexão mais aprofundada, sendo este um registo criado com base no descrito nas notas de campo; e o diário de campo que “consiste num relato quotidiano da actividade do investigador, geralmente com um carácter reflexivo e prospetivo, no que respeita ao enquadramento teórico e à condução da estratégia de investigação” (idem, p. 93).

Das observações participantes e não estruturadas resultaram os diários de campo (anexo 5: diários de campo) onde registei diariamente as atividades que fui desenvolvendo.

2.2. ANÁLISE DE DADOS

Para caracterizar a organização, procurei conhecer a história do Benfica Campus; missão, visão, valores e objetivos; estrutura da organização. Todos os dados obtidos para a caracterização da

organização foram analisados e tratados de forma a selecionar as informações mais relevantes e pertinentes.

Quanto à história, consegui adquirir a maioria das informações através da pesquisa arquivística no site oficial do Sport Lisboa e Benfica (SLB) e do Manual de Acolhimento e Boas Práticas (MABP), tendo depois confirmado e completado os dados através das conversas informais que fui tendo com a minha orientadora.

No que diz respeito à missão, visão, valores e objetivos, estes estavam delineados no MABP, sendo que estas informações foram completadas com alguns dados adquiridos na Formação de Acolhimento, através do PowerPoint fornecido na mesma.

Por fim, no que diz respeito à estrutura da organização, a primeira análise realizada foi ao organograma da organização e especificamente do departamento onde desempenhei funções, no sentido de compreender os vários departamentos e as funções desempenhadas em cada um deles. Este dado foi possível adquirir através do MABP e da Formação de Acolhimento. Estas informações foram complementadas numa primeira fase com a descrição de tarefas e caracterização dos departamentos presente no MABP. No entanto, os dados mais relevantes e que permitiram uma compreensão mais concreta do funcionamento da organização foram adquiridos através da observação participante e não estruturada, sendo esta diária, como já referi, que permitiu analisar as funções desempenhadas, as ligações entre departamentos, a divisão das tarefas, bem como a hierarquia. Como já referi, estas observações foram registadas através dos diários de campo construídos diariamente ao longo dos meses.

3. CARACTERIZAÇÃO DO BENFICA CAMPUS – CENTRO DE ESTÁGIO E FORMAÇÃO SPORT LISBOA E BENFICA

Este ponto pretende dar a conhecer o local onde foi realizado o estágio, começando com uma breve contextualização do local, sendo seguido da missão, visão e valores. Posteriormente apresento os objetivos estratégicos do Projeto de Formação Desportiva, passando à caracterização da DFPS que engloba dois departamentos onde se insere o Departamento Escolar, o local onde exerci as minhas funções enquanto estagiária.

Após esta caracterização, irei proceder à análise da estrutura organizacional recorrendo à complexidade, formalização e centralização, bem como às cinco configurações apresentadas na tipologia de Mintzberg (2009).

3.1. BENFICA CAMPUS

O Benfica Campus – Centro de Estágio e Formação Sport Lisboa e Benfica foi fundado no dia 22 de setembro de 2006 estando localizado no Seixal. É o centro de treino e de estágios do Sport Lisboa e Benfica e a casa de muitos atletas pertencentes à formação. É composto por nove campos de futebol, 62 quartos, 24 balneários, dois auditórios, três ginásios, uma sala de conferências, uma sala de refeições, três salas de convívio e vários gabinetes técnicos e médicos. De forma a evidenciar a dimensão desta instituição, é interessante referir que existem cerca de 65 atletas residentes e 18 em famílias de acolhimento em zonas geográficas perto do Benfica Campus; e que, diariamente, encontram-se cinco escalões em atividade desportiva (infantis, iniciados, juvenis, juniores e seniores) o que equivale a dez equipas, acompanhados por cerca de 27 treinadores, tendo o apoio de cerca de 76 funcionários do clube e outros 45 externos que prestam serviços no Benfica Campus.

O Benfica Campus recebeu o Prémio UEFA “Best Implementation of the UEFA Youth League Values” em 2013/2014, foi distinguido como Academia do Ano em dezembro de 2015, tendo sido distinguido com cinco estrelas enquanto Centro de Formação no Processo de Certificação de Entidades Formadoras da Federação Portuguesa de Futebol (FPF), certificação esta que ocorre todos os anos. Além disso, e sendo este um requisito para a certificação da FPF, o Benfica Campus é também uma entidade certificada pela Bandeira da Ética até 2023.

De acordo com o MABP, o Benfica Campus é supervisionado pelo Presidente do Sport Lisboa e Benfica, o Administrador Executivo e o Diretor-Geral do Benfica Campus, dividindo-se posteriormente em seis departamentos: a Direção de Futebol de Formação (DFF), a Direção Técnica (DT), a Direção de Formação Pessoal e Social (onde desempenhei as minhas funções), a Direção de Projetos Desportivos (DPD), o Departamento de Operações (DO), O Assessor de Imprensa (AI) e o Secretariado, esquematizando-se no organograma presente na figura 1. Importa referir que dentro dos departamentos, estes dividem-se noutros níveis de especialização.

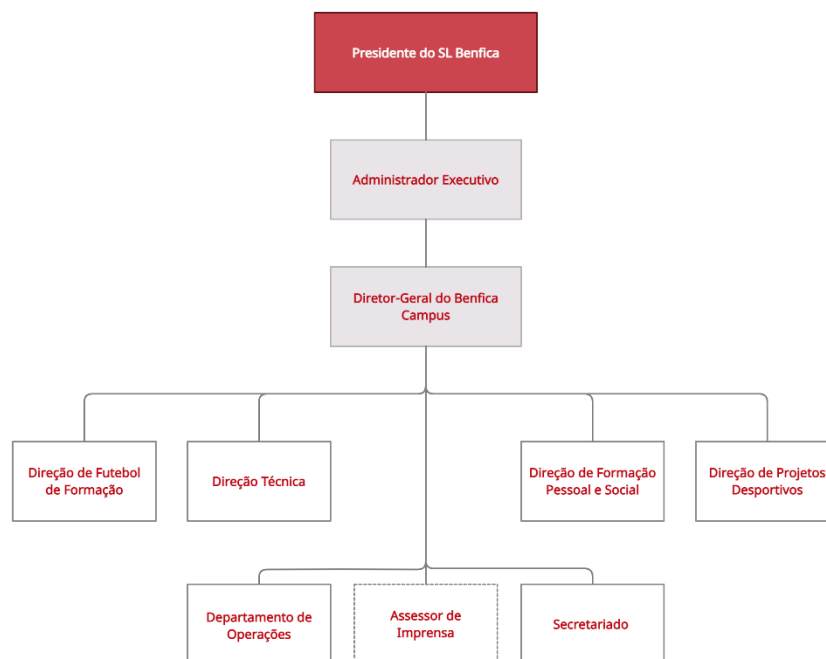


Figura 9 - Organograma Geral do Futebol de Formação do Sport Lisboa Benfica

No que diz respeito ao DFD, este está relacionado com os contratos dos atletas, receção aos mesmos, procura de novos talentos, entre outras funções realizadas com esta área. A DT divide-se em dois, tendo membros que trabalham diretamente com a Equipa B, os SUB 19, e SUB 17 e SUB 16 e outros que trabalham com os SUB 15, SUB 14, SUB 13 e camadas mais jovens. A DPD tem essencialmente a responsabilidade de encontrar e identificar jovens com potencial para se tornarem atletas de alto rendimento. O DO desempenha a ligação com a DT no que envolve a parte operacional, equipamentos, etc. O Secretariado fornece apoio direto ao Diretor-Geral do Benfica Campus e ao Presidente do Sport Lisboa e Benfica.

3.2. MISSÃO, VISÃO E VALORES

O Futebol de Formação do Sport Lisboa e Benfica define como missão: “formar jovens jogadores para o mais elevado nível competitivo – capazes de vir a integrar a equipa A do SL Benfica – com base nos melhores princípios metodológicos, numa formação integral e na mística benfiquista” (Manual de Acolhimento e Boas Práticas). Já como visão é definido: “ser referência mundial no futebol de formação” (Manual de Acolhimento e Boas Práticas). Além disso, são definidos como valores família, responsabilidade, espírito de equipa, ética e fair play, paixão, resiliência e superação e trabalho, que recorrendo a um acróstico formam a palavra mística.

3.3. OBJETIVOS ESTRATÉGICOS DO PROJETO DE FORMAÇÃO DESPORTIVA

O principal objetivo estratégico do Projeto de Formação Desportiva do Sport Lisboa e Benfica, definido no Manual de Acolhimento e Boas Práticas é evidentemente a formação dos atletas que estão inseridos nas diversas equipas com a perspetiva de estes alcançarem um lugar na Equipa A, para que assim ocorra um retorno não só desportivo, mas também económico.

Os objetivos estratégicos são então estruturados em três linhas:

- **Promoção de Atletas** – um pouco ligado ao seu objetivo estratégico geral, uma vez que o Sport Lisboa Benfica pretende que os seus atletas alcancem de forma progressiva, ao longo dos anos, níveis mais elevados e exigentes, tanto no âmbito dos treinos como no âmbito dos jogos.
- **Desempenho Desportivo** – este objetivo é associado a um dos lemas do Benfica Campus, “Formar a Ganhar”, no sentido em que os atletas devem jogar sempre para ganhar, não só no sentido de ganhar jogos e competições, mas também no sentido de formar bons homens e atletas de referência.
- **Formação Desportiva** – “Formar à Benfica”, o nome do plano de formação a longo prazo de jovens atletas que engloba todas as áreas de formação de um desportista, adequado aos diversos escalões e faixas etárias, incluindo assim a formação técnica, física, tática e psicológica, que preparam a nível desportivo um jovem futebolista, mas também a formação pessoal e social que são aspetos igualmente importantes na vida destes jovens.

3.4. DIREÇÃO DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

A DFPS, segundo o MABP, tem como principal função contribuir para a formação integral dos seus atletas residentes garantindo o acompanhamento necessário. Assim, a DFPS está dividida em duas áreas, a Área Escolar e a Área Social, sendo ambas complementadas com o Programa de Formação Complementar, de atividades de Ocupação dos Tempos Livres e de Tutoria. O organograma da DFPS pode ser sistematizado na figura 2.

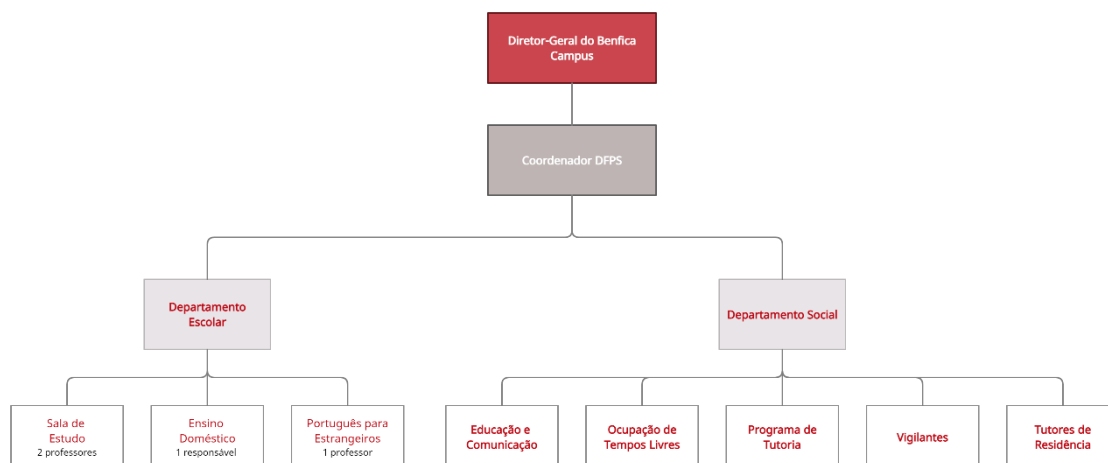


Figura 10 - Organograma do Departamento de Formação Pessoal e Social

3.4.1. DEPARTAMENTO ESCOLAR

O Departamento Escolar, tem como principal função assegurar que todos os atletas frequentam um estabelecimento de ensino, procurando incentivar uma carreira dual (o futebol e a escola), contribuindo assim para que os jovens estejam mais preparados para a sua vida profissional (Manual de Acolhimento e Boas Práticas). Até ao ano de 2021, a responsável pelo Departamento Escolar ficava com o papel de Encarregada de Educação dos atletas residentes, uma vez que estes se encontram matriculados em escolas perto do Benfica Campus e, naturalmente, distantes do seu local de residência habitual. No entanto, no início da época de 2021, esse papel retornou para os pais dos atletas, sendo que a responsável pelo Departamento Escolar ficou apenas com a possibilidade de tratar de assuntos urgentes nas escolas e participar nas reuniões de Encarregados de Educação, através de um documento de autorização assinado pelos Encarregados de Educação dos atletas (anexo 5: diários de campo, p. 66).

Assim, no início de cada época realiza-se um levantamento de todos os atletas que farão parte do clube e o departamento escolar realiza reuniões de acolhimento com os pais e encarregados de educação dos novos atletas residentes para obter informações escolares importantes sobre os mesmos, bem como para obter uma vaga numa das escolas com quem o clube tem protocolos, sendo estas o Colégio Guadalupe, a Escola Secundária Dr. José Afonso, a Escola Básica Nun'Álvares e a Escola Secundária da Amora para o ensino noturno. Durante o processo de matrículas, o Departamento Escolar comunica às Direções das Escolas as necessidades em relação a horários para que os mesmos sejam compatíveis com os horários desportivos dos atletas. No caso dos atletas estrangeiros, estes prosseguem os seus estudos a distância nos seus

países de origem, continuando assim no mesmo sistema de ensino ao qual estão habituados, porque muitas das vezes não dominam o português.

Durante o ano escolar, é realizado um acompanhamento dos atletas através de contactos regulares com os diretores de turma com quem são realizadas reuniões periódicas. Neste sentido, sempre que existem situações mais problemáticas ao nível de assiduidade, comportamento e aproveitamento, estas são transmitidas ao departamento escolar que age com medidas de correção e/ou de auxílio, informando igualmente os pais e encarregados de educação destas situações.

As notas escolares dos atletas são recolhidas semanalmente na sala de estudo e enviadas para o departamento escolar que as sintetiza em “fichas de avaliação” (anexo 5: diários de campo) que contém não só as notas dos diversos momentos de avaliação, como também as notas finais de período e notas intermédias no caso dos atletas do ensino secundário. Este registo e monitorização de resultados escolares engloba não só os atletas residentes, mas também os não residentes. No final de cada período escolar, as informações sobre as notas escolares dos atletas são enviadas para os treinadores, embora caso existam situações mais problemáticas essas são comunicadas no decorrer do ano letivo.

Além disso, em dezembro/janeiro e em maio/junho, os atletas são avaliados e autoavaliam-se em diversas componentes, nomeadamente na componente social e escolar. No caso da avaliação escolar esta compreende parâmetros como assiduidade e pontualidade, comportamento, desempenho, relação com os professores/funcionários, entre outras, tendo em conta as atividades em que estes estão envolvidos. Assim no caso dos atletas até ao 9º são tidas em conta as impressões dos professores da sala de estudo e da responsável educativa do ensino doméstico/coaching educativo (no caso do presente ano letivo, um atleta em ensino doméstico no 8º ano e três no coaching educativo, pertencentes ao 7º e 9º ano) e impressões retiradas das reuniões entre o departamento escolar e os diretores de turma dos respetivos atletas; no caso dos atletas do ensino secundário são tidas em conta as avaliações/impressões dos professores e diretores de turma dos mesmos (neste ano letivo, é ainda tida em conta a impressão da responsável educativa do ensino doméstico, tendo em conta o atleta que frequenta esta modalidade inscrito no 10º); e no caso dos atletas estrangeiros é tida em conta a apreciação/impressão dos professores do português para estrangeiros. (anexo 5: diários de campo, p. 75).

Importa referir que desde que o Benfica Campus surgiu, que conseguiram atingir pelo menos 90% de aproveitamento escolar, sendo os melhores alunos premiados no final de cada período escolar tanto pelo seu mérito escolar como pelo seu mérito social (10: Caixa de Campeões).

Sala de Estudo

A sala de estudo é uma das atividades geridas pelo Departamento Escolar, tendo como objetivo dar apoio aos atletas residentes na consolidação das matérias aprendidas na escola, esclarecendo dúvidas e auxiliando na preparação dos momentos de avaliação. Esta conta atualmente com dois professores contratados de uma empresa externa, é de frequência diária e obrigatória para todos os atletas residentes até ao 9º ano, contando com três turnos, tendo em conta o horário dos treinos destes atletas. No caso dos atletas de ensino secundário, estes podem igualmente ter acesso à sala de estudo e ao apoio dos professores disponíveis na mesma, sendo estas situações definidas caso a caso e muitas das vezes estes atletas procuram apoio individualizado com estes professores (anexo 5: diários de campo, p. 83).

Português para Estrangeiros

No presente ano letivo, o Sport Lisboa e Benfica conta com nove atletas estrangeiros no seu universo do futebol de formação. Estes atletas provêm de diferentes países (Holanda, Bélgica, Estónia, Suécia, Polónia, Roménia, Eslovénia e Bulgária), onde a sua língua oficial é distinta do português. Como tal, e de forma a assegurar uma melhor integração destes atletas no clube e no nosso país, o Departamento Escolar gere e monitoriza aulas de português para estrangeiros administradas por uma empresa externa, decorrendo nas instalações do Benfica Campus. Nestas aulas, existem dois turnos distintos programados com base nas competências linguísticas destes atletas de modo a ajustar os conteúdos lecionados e a dificuldade dos mesmos às suas competências e capacidades. No início do ano letivo, esta atividade era assegurada por uma professora proveniente da mesma empresa externa que os professores que asseguram o apoio ao estudo. Contudo, no início de 2022, esta atividade passou a ser assegurada por outra empresa externa.

Ensino Doméstico

O Ensino Doméstico é uma modalidade recente no Benfica Campus (com início em setembro de 2021), da qual abordarei de forma mais profunda no Capítulo II deste relatório. Contudo, importa mencionar neste ponto, uma vez que é o departamento escolar que gere e monitoriza esta atividade, sendo a mesma dinamizada por uma pessoa externa à instituição.

3.4.2. DEPARTAMENTO SOCIAL

Ao Departamento Social cabe zelar pelo bem-estar social dos atletas atuando no sentido de proporcionar um ambiente construtivo e estruturante alicerçado nos valores da ética e respeito, com o objetivo de criar uma relação de confiança. No início da época, é recolhida informação útil sobre o novo residente, a sua família, os seus hábitos, eventuais dificuldades que devam ser consideradas, entre outras informações, através das reuniões de acolhimento que são desenvolvidas em conjunto com o departamento escolar. Diariamente, estão disponíveis quatro tutores residentes que, em horário rotativo, asseguram o acompanhamento dos atletas residentes, em conjunto com os restantes três tutores que fazem parte do departamento social e que são responsáveis pela gestão do mesmo e das áreas que o englobam (Educação e Comunicação, Ocupação dos Tempos Livres e Programa de Tutoria).

Educação e Comunicação

A área de Educação e Comunicação baseia-se em três setores: **Formação Complementar**, **Responsabilidade Social** e **Comunicação à Benfica**.

No caso da **Formação Complementar** é desenvolvido, por época desportiva, um Programa de Formação Complementar, procurando o enriquecimento pessoal, social e desportivos dos atletas. Este programa é diferente para cada equipa e reúne um conjunto de iniciativas como ações de formação, de sensibilização, workshops, palestras, atividades lúdico-pedagógicas que promovem temáticas como a nutrição, ética desportiva, leis de jogo, integridade no desporto, comunicação e redes sociais e prevenção e segurança. A escolha destas temáticas vai ao encontro do que é definido pela FPF, sendo complementada com as opiniões e impressões dos membros da DFPS.

Relativamente à **Responsabilidade Social**, por época desportiva, os atletas envolvem-se num projeto de responsabilidade social específico definido para cada equipa num foco de demonstrar

a importância da educação para a cidadania. No caso da época desportiva corrente, as iniciativas nas quais os atletas colaboraram contam com instituições como: Associação “Dá-me a tua Mão”, Centro de Acolhimento Residencial D. Nuno Álvares Pereira, APS: Associação Portuguesa de Surdos, Associação “Do Futebol para a Vida”, Caso do Gaiato, CERCISA e Canil da Aroeira.

O último setor da Educação e Comunicação, a **Comunicação à Benfica**, está relacionada com a forma como os atletas comunicam com o exterior nomeadamente ao nível das redes sociais. O objetivo da DFPS neste sentido é de ajudar e incentivar os atletas a utilizarem as redes sociais de forma adequada e consciente, alertando para uma boa utilização e evitando práticas não recomendadas.

Ocupação dos Tempos Livres

O Benfica Campus tem à disposição dos atletas um conjunto de diversas atividades de carácter lúdico e pedagógico com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento pessoal de cada jovem, proporcionando-lhes não só momentos de lazer, mas também novas experiências. Os atletas podem, ao longo da época, através do preenchimento de um inquérito anual, manifestar o interesse em realizar determinadas atividades que serão consideradas pelo DFPS. Nestas atividades incluem-se as de carácter festivo (festa de Carnaval, atividades Páscoa, etc.).

Programa de Tutoria

O Programa de Tutoria tem como objetivos promover a formação integral dos atletas, facilitar a integração dos mesmos e facilitar a comunicação com a família. Os tutores têm como funções: auxiliar no processo de adaptação e desenvolvimento dos atletas, apoiar na identificação de necessidades, promover a capacidade de resposta e desenvolvimento de recursos no atleta, orientar o atleta para as diferentes partes dentro do clube e promover a comunicação entre o clube e a família (MABP). Existem, assim, ao todo sete tutores (quatro residentes e três não residentes). Os três tutores não residentes, pertencem à equipa do DFPS e são os tutores principais que são, assim, apoiados pelos quatro que são residentes. Neste sentido, cada um dos tutores principais tem ao seu encargo os atletas de dois escalões diferentes que irá acompanhar até ao final da formação desportiva dos mesmos. Isto é, se um tutor tiver nesta época desportiva ao seu encargo a equipa dos SUB 13, no ano seguinte continuará a ser tutor destes atletas que, entretanto, passaram a fazer parte dos SUB 14.

3.5. ANÁLISE DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

Tendo por base os conceitos que apresentei no início deste capítulo, irei proceder à análise da estrutura organizacional do Benfica Campus.

Através do organograma geral do Benfica Campus (figura 9) e do relativo ao Departamento de Formação Pessoal e Social (figura 10) é possível verificar uma elevada complexidade acentuada na diferenciação vertical, podendo ser compreensível que a autoridade e o poder encontram-se distribuídos consoante o nível de hierarquia dos elementos da organização, sendo este poder e autoridade maior conforme maior for o nível de hierarquia. É possível igualmente verificar a existência de uma diferenciação horizontal, principalmente no organograma do DFPS (figura 10), onde existem departamentos e subunidades que têm funções e atividades distintas e consoante as suas áreas de atuação, verificando assim uma elevada departamentação. É importante ressaltar que as Direções apresentadas no organograma geral do Benfica Campus (figura 9), têm igualmente departamentos e subunidades, embora não estejam aqui representados.

Através da análise de documentos internos do Benfica Campus, nomeadamente do Manual de Acolhimento e Boas Práticas e do PowerPoint da Formação de Acolhimento do Departamento de Formação Pessoal e Social, pude compreender que existe uma elevada formalização na organização. Esta formalização reflete-se nas normas e regras descritas no Manual de Acolhimento sobre como os elementos da organização devem proceder nas mais diversas situações, e as que regulam o comportamento dos atletas que frequentam o Benfica Campus. Além disso, através da Formação de Acolhimento da DFPS, foi possível compreender os procedimentos e processos que se devem seguir nas situações do dia a dia, estando assente uma formalização pelo trabalho e pela organização do mesmo. Através da minha atividade diária ao longo do estágio, pude identificar esta mesma formalização a que me refiro:

“Reunião de acolhimento a um novo atleta por videochamada. Esta reunião tinha como objetivo transmitir ao atleta e aos seus pais algumas informações sobre o funcionamento do dia a dia dos atletas no que diz respeito ao tempo escolar e ao tempo livre bem como de algumas regras e procedimentos que o mesmo deve seguir.” (anexo 5: diários de campo, p. 63);

“Criação de uma folha de incidências para que sejam marcadas as faltas de comportamento na sala de estudo, seguindo as orientações transmitidas pela minha orientadora de como devia realizar.” (anexo 5: diários de campo, p. 67);

“Realização de alterações nas fichas de avaliação dos atletas realizadas pela minha orientadora, onde consta as notas nos testes, trabalhos e notas finais de período/semestre. Isto porque as fichas contêm os dados do ano passado, pelo que têm de ser atualizados os anos escolares dos atletas,

disciplinas, acrescentar novos atletas e retirar aqueles que foram dispensados. Antes de realizar a tarefa a minha orientadora explicitou-me como estão organizadas estas fichas e como é que devia proceder às alterações.” (anexo 5: diários de campo, p. 69);

“Preenchimento de informações referentes às escolas dos atletas na plataforma sportshub. Esta tarefa foi-me solicitada pela minha orientadora que, antes de a realizar, demonstrou-me como está organizada a plataforma e os processos para inserir os dados na mesma.” (anexo 5: diários de campo, p. 70);

“Conversa com J. Este pede-me para realizar um levantamento de a quantas aulas os atletas faltaram nos últimos dias para realizar as multas. Este explica-me o procedimento que a minha orientadora normalmente realiza para definir o valor que os atletas pagam de multa pelas faltas na escola. (...) Criação de um documento a pedido de J e R para preencher com os nomes dos atletas que faltaram às aulas, o valor da multa que vão pagar e um lugar para os mesmos assinarem em como tomaram conhecimento. Este documento é realizado com base num que existe para o departamento social e foi solicitado a criação do mesmo, uma vez que não sabíamos se a minha orientadora já tinha um para o efeito e se tinha onde estava.” (anexo 5: diários de campo, p. 84).

No último mês de estágio, no qual assumi mais funções devido à ausência da minha orientadora por motivos de saúde, consegui identificar esta elevada formalização no último dia em que ela esteve presente, uma vez que me transmitiu todos os procedimentos que eu devia seguir em diversas situações, a quem devia comunicar determinadas informações e a quem devia recorrer para recolher informações sobre determinados assuntos.

“Conversa com a minha orientadora sobre várias informações de tarefas que tenho de realizar nos próximos dias, bem como algumas orientações de como agir em diversas situações, a quem devo recorrer para resolver os assuntos dos transportes e dos assuntos escolares e a quem tenho de transmitir informações que me cheguem, visto que hoje é o seu último dia antes de ir de baixa médica.” (anexo 5: diários de campo, pp. 79-80).

Contudo, neste contexto existe uma elevada imprevisibilidade, pelo que em alguns momentos os elementos da organização agem de acordo com a sua experiência e os seus conhecimentos.

“Envio de mensagens a atletas que faltaram ao segundo turno de aulas de português para estrangeiros para perceber o que se tinha passado. Uma vez que um dos atletas não respondeu, liguei ao tutor dele (J) para questionar o que devia fazer e de seguida informei o professor do português para estrangeiros que colocasse falta.” (anexo 5: diários de campo, p. 80);

“Resolver o transporte para cinco atletas que têm de ir à escola ter aulas suplementares, uma vez que o transporte não estava marcado pois não tínhamos informação destas aulas. Assim liguei para o J, uma vez que na ausência da minha orientadora ele é que iria tratar dos transportes. No

entanto, ele estava a resolver outra situação, pelo que me pediu que ligasse para os departamentos de transportes e solicita-se um transporte para estes atletas. Após isso e após informar os atletas sobre o transporte que iriam ter, informei a professora da sala de estudo que estes cinco atletas iriam faltar.” (anexo 5: diários de campo, p. 82).

No que concerne à centralização, pude verificar através das minhas observações diárias que no Departamento onde desempenhei funções, existe uma preocupação em compreender as opiniões e pontos de vista dos elementos da organização em relação aos assuntos

“Breve conversa com Coordenador do Departamento de Formação Pessoal e Social (H) sobre o funcionamento do Ensino Doméstico, sendo que este queria perceber a minha opinião sobre as metodologias da responsável educativa e se as atividades desenvolvidas estavam a ser benéficas para os alunos, tendo em conta o fator social, uma vez que ao estarem envolvidos no ensino doméstico não tinham a componente de socialização com outros colegas da escola.” (anexo 5: diários de campo, p. 68);

“Reunião com a minha orientadora e com o responsável pela área de Educação e Comunicação e pela Formação Complementar (J), de forma a apresentar a minha proposta de formação, uma vez que a mesma irá integrar a Formação Complementar e a minha orientadora queria que o mesmo desse a sua opinião sobre a proposta.” (anexo 5: diários de campo, p. 72);

“Criação e finalização de um PowerPoint de apresentação da proposta de formação, para apresentar aos psicólogos que estão responsáveis pelas formações de métodos de estudo aos atletas para que estes dessem a sua opinião.” (anexo 5: diários de campo, p. 72).

É importante igualmente referir que eram realizadas reuniões semanalmente ou quinzenalmente por escalão onde estavam presentes a minha orientadora enquanto coordenadora da área escolar, o tutor, o psicólogo e elementos da parte desportiva dos atletas desse escalão, de forma a partilharem informações sobre o desempenho académico, desportivo e social dos atletas para que sejam tomadas decisões consoante os comportamentos dos mesmos. Estas reuniões não se encontram documentadas, uma vez que eu não participava nas mesmas.

“Pequena conversa com a minha orientadora sobre a reunião que esta vai ter de seguida com elementos do departamento social, psicólogos e treinadores para partilharem informações sobre os atletas. A minha orientadora informou-me que estas reuniões ocorrem todas as semanas ou quinzenalmente.” (anexo 5: diários de campo, p. 68).

Contudo o processo de tomada de decisão começa com o coordenador do departamento que posteriormente reúne com o nível mais alto da hierarquia, sendo neste caso o Diretor-Geral do Benfica Campus, que assume então a tomada de decisão. Verifica-se assim alguma descentralização horizontal, visto que este elemento e outros no mesmo nível hierárquico podem

ter algum poder informal e uma elevada centralização vertical compreensível dada a elevada complexidade da organização, que apresentei anteriormente.

“Continuação e finalização da planificação do moodle no moodlecloud. Demonstração das ideias planeadas à minha orientadora e ao coordenador do departamento. (...) Paralelamente a isso, no dia 7 de fevereiro tive uma reunião com a minha orientadora e o Diretor-Geral do Benfica Campus para apresentar a planificação que realizei para o moodle, tendo sido aprovada pelo Diretor-Geral.” (anexo 5: diários de campo, p. 77).

Posso então concluir que a organização em análise tem uma elevada complexidade assente tanto na diferenciação horizontal como vertical, uma elevada formalização e uma elevada centralização vertical e descentralização horizontal.

Quanto à tipologia de Mintzberg (2009) apresentada no início do capítulo e aos mecanismos de coordenação, esta organização segue uma padronização nos processos de trabalho. Estes processos não se encontram descritos num manual, como é pressuposto, mas são transmitidos através de conversas para que se compreenda como se deve agir nas mais diversas situações e como se devem realizar as diferentes atividades. Por exemplo, quando existem atletas na escola, por exemplo, e o transporte que os deve ir recolher não se encontra lá quando eles saem, estes contactam a área escolar que de seguida contactar o departamento de transportes para compreender o que se passou e resolver a situação. É visível este exemplo em:

“Resolver o transporte para cinco atletas que têm de ir à escola ter aulas suplementares, uma vez que o transporte não estava marcado pois não tínhamos informação destas aulas. Assim liguei para o J, uma vez que na ausência da minha orientadora ele é que iria tratar dos transportes. No entanto, ele estava a resolver outra situação, pelo que me pediu que ligasse para os departamentos de transportes e solicita-se um transporte para estes atletas. Após isso e após informar os atletas sobre o transporte que iriam ter, informei a professora da sala de estudo que estes cinco atletas iriam faltar.” (anexo 5: diários de campo, p. 82)

Outro exemplo desta padronização é o facto de que grande parte dos documentos em que trabalhei que continham informações sobre os atletas ou que estavam relacionados com os atletas, foram realizados com base em documentos iguais que foram utilizados em anos anteriores ou através das indicações dadas pela minha orientadora.

“Criação de um documento com uma tabela onde constasse os nomes de todos os atletas com os respetivos escalões, anos escolares, opções escolares (curso do ensino secundário) e a escola onde estudam para enviar para o pessoal da secretaria. Este documento foi feito com base num já existente do ano letivo interior.” (anexo 5: diários de campo, p. 66).

Por fim, um último exemplo desta padronização está assente nas avaliações escolares dos atletas. Estas são recolhidas, no caso dos atletas até ao 9º ano, junto da professora da sala de estudo e no caso dos atletas do ensino secundário, estas são enviadas pelos professores da escola. No caso dos atletas até ao 9º ano, todas as semanas, caso haja uma atualização de notas de testes é enviado pela professora da sala de estudo um documento com as mesmas para a área escolar que posteriormente atualizam as “fichas de avaliação”. No final do período, nestas fichas de avaliação são inseridas as notas finais de período que culminam numa média, realizando-se uma grelha com os atletas com as melhores médias e os que tiveram mais negativas para que se possa aplicar medidas de apoio aos mesmos. Além disso, são também divididas estas fichas de avaliação por escalão (visto que há atletas que, por vezes, são de um ano escolar diferente do escalão) para serem enviadas para os treinadores respetivos. Podemos ver este processo nos seguintes excertos:

“Conversa com a minha orientadora sobre um documento que contém as notas nos testes e as datas dos testes dos atletas do 3º ciclo que são recolhidas na sala de estudo, sendo que a minha orientadora solicitou-me que fizesse o mesmo para os atletas do ensino secundário.” (anexo 5: diários de campo, p. 79)

“Inserir notas de testes de atletas do ensino secundário às fichas de avaliação e ao documento com as notas e datas de testes.” (anexo 5: diários de campo, p. 79)

“Atualização das notas de final de período nas fichas de avaliação dos atletas do 7º ao 9º ano distinguindo os alunos que tiveram mais negativas e os que tiveram as melhores médias.” (anexo 5: diários de campo, p. 74)

“Realização de um documento com o resumo das notas de final de período por escalão para ser enviado para os treinadores.” (anexo 5: diários de campo, p. 74)

Ainda sobre as avaliações dos atletas, como expliquei no tópico 3.4.2.¹ deste capítulo, em dezembro/janeiro e em maio/junho, os atletas são avaliados e autoavaliam-se em diversas componentes, nomeadamente na componente social e escolar. Para a realização desta avaliação existe um procedimento que é visível no seguinte excerto:

“Introdução das avaliações do primeiro trimestre no sportshub. Estas avaliações dividem-se na área escolar e na área social, sendo que os atletas são avaliados em vários critérios nos níveis Insatisfaz, Satisfaz, Bom e Muito Bom, autoavaliando-se também. As avaliações sociais são conduzidas e realizadas pelos membros do departamento social e as da área escolar são conduzidas pela minha orientadora baseando-se nos relatórios solicitados aos professores do

¹ (p. 38)

Colégio Guadalupe (no caso do 10º, 11º e 12º ano e quatro atletas do 9º ano), à professora da sala de estudo (no caso do 6º, 7º, 8º e 9º ano), aos professores do português para estrangeiros (no caso dos atletas estrangeiros) e à professora do ensino doméstico (no caso dos atletas em ensino doméstico), não esquecendo as notas escolares que os atletas obtém. No entanto, após as avaliações estarem realizadas são partilhadas entre os membros do departamento para que todos possam dar sugestões caso considerem necessário. Estas avaliações já estavam feitas, pelo que a minha tarefa era introduzi-las no sportshub na página de cada atleta. Fiquei encarregue de colocar as dos SUB 13, SUB 14 e SUB 15.” (anexo 5: diários de campo, p. 75).

Neste sentido, tendo em conta que foi apresentado, considero que a organização segue uma configuração de Burocracia Mecanicista, uma vez que é bastante evidente a dimensão organizacional da mesma. Além disso, como evidenciei a autoridade e o poder de decisão estão assentes no vértice estratégico, sendo a comunicação feita com os elementos imediatamente acima e imediatamente abaixo. Tal como também evidenciei, existe uma padronização pelos processos de trabalho, característica deste tipo de configuração, bem como uma complexidade de diferenciação vertical e horizontal, uma centralização vertical e descentralização horizontal e uma elevada formalização, tudo isto características de uma burocracia mecanicista.

CAPÍTULO II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo pretende apresentar um pequeno projeto de investigação que foi desenvolvido no Benfica Campus, tendo como objeto de estudo o ensino doméstico praticado no Benfica Campus. O Benfica Campus começou o projeto de Ensino Doméstico em setembro de 2021, tendo ao encargo, atualmente, dois jovens atletas residentes que frequentam esta modalidade ao abrigo do Decreto-Lei nº70/2021 de 3 de agosto. Atendendo à relativa escassez de estudos sobre o ensino doméstico em Portugal (Vitorino, 2013; Ribeiro, 2016; Ribeiro & Palhares, 2017; Leite, 2018; Dias, 2022; Vasconcelos, 2022) e ao crescente interesse sobre o tema à escala global (Alexandre, 2016; Brewer & Lubienski, 2017; Souza & Cerqueira, 2019), este estudo tem como propósito descrever e analisar a modalidade de ensino doméstico no Benfica Campus. A regulação social é o conceito central que orienta o trabalho, procurando-se compreender como os modos de regulação nacional relativos ao Ensino Doméstico (regulação institucional e de controlo) são localmente apropriados e promulgados (regulação local e autónoma).

Em primeiro lugar irei abordar a origem do *homeschooling* (ensino doméstico em português), apresentando seguidamente o ensino doméstico no Mundo, nos Estados Unidos da América e no Brasil. De seguida, irei enquadrar legalmente o ensino doméstico em Portugal e demonstrar os dados estatísticos da prática de ensino doméstico em Portugal. Seguidamente irei demonstrar os argumentos a favor e contra do ensino doméstico, bem como os motivos que levam à escolha por esta modalidade. Para encerrar o tópico do ensino doméstico, irei apresentar as práticas de ensino doméstico em Portugal recorrendo à tipologia de famílias apresentada por Ribeiro (2016) e aos dois tipos de aprendizagem (aprendizagem estruturada e autónoma) apresentados por Leite (2018).

De seguida irei enquadrar teoricamente a regulação, apresentando as definições do conceito de regulação e de regulação da educação, os tipos de regulação (de controlo, autónoma e conjunta) e os níveis de regulação (transnacional, nacional e local).

Por fim, apresentarei a problemática do estudo e a nota metodológica, encerrando este capítulo com a apresentação dos resultados do projeto de investigação recorrendo aos objetivos delineados para a concretização do mesmo.

1. ENSINO DOMÉSTICO

Neste ponto irei começar por abordar a origem do *homeschooling*, sendo este o termo utilizado por Ivan Illich e John Holt para abordar o movimento do ensino doméstico, como irei explicar. De seguida, irei apresentar o modo como o ensino doméstico se encontra enquadrado ao nível normativo-legal no mundo, utilizando para isso um quadro-síntese de modo a poder apresentar a diversidade que existe ao nível desse mesmo enquadramento. Nesse sentido, e não só por o ensino doméstico ter surgido nos Estados Unidos da América através do movimento *unschooling*, mas também devido à sua complexidade, apresentarei num outro ponto o enquadramento normativo-legal do ensino doméstico nos Estados Unidos da América, uma vez que neste país a legislação do ensino doméstico difere de estado para estado e, como tal, considerarei que seria mais fácil a sua compreensão se recorresse à descrição de algumas características ou requisitos que os diferentes estados podem ou não exigir, bem como à elaboração de um quadro-síntese pra demonstrar os quatro níveis de regulamentação de ensino doméstico neste país. De seguida, apresentarei o enquadramento normativo-legal do Brasil, num outro ponto, uma vez que se trata de um país lusófono e com o qual existem muitos trabalhos realizados entre autores brasileiros e portugueses no âmbito do ensino doméstico, pelo que considerarei dar um importante destaque.

Após isto, apresentarei o enquadramento legal do ensino doméstico em Portugal, seguido de uma representação dos dados existentes sobre o número de alunos matriculados em ensino doméstico em Portugal acompanhada com uma justificação desses mesmos dados. De seguida irei apresentar alguns argumentos a favor e contra o ensino doméstico, assim com os motivos que levam à escolha por esta modalidade de ensino com base no que é dito por alguns autores e, por fim, irei apresentar as práticas de ensino doméstico em Portugal recorrendo à tipologia de famílias apresentada por Ribeiro (2016) e aos dois tipos de aprendizagem (aprendizagem estruturada e autónoma) apresentados por Leite (2018).

1.1. A ORIGEM DO HOMESCHOOLING

A história da educação e da escola teve muitos contornos e podemos dizer que o ensino doméstico (ED) na sua forma mais básica, foi a primeira forma de ensino e de aprendizagem que existiu na civilização. Como Alexandre (2016) refere, já no século V a.C., na Grécia, as crianças recebiam a sua educação em casa. Desde o século XVIII, que nos Estados Unidos da América (EUA) existem muitos pais a educar os filhos a partir de casa, tendo esta prática começado no Brasil no século XVI (Alexandre, 2016). Antes da existência das escolas ou da prática da educação escolar,

os alunos tinham aulas em casa com um tutor, com os pais ou com um mestre, centrando-se no estudo de uma especialidade (Brewer e Lubienski, 2017). Como Alexandre (2016) refere, na Europa Ocidental, a partir do século XVIII estas aulas em casa, que só as crianças com mais poder económico tinham acesso, passa a ser uma prática comum nos “ricos comerciantes, altos funcionários e famílias de elite” (idem, p. 5). Aos poucos, as escolas foram sendo estruturadas e foi-se formando a ideia de que o único método de ensino era através da educação escolar, deixando de lado o ensino doméstico.

Contudo, o *homeschooling* (ou ensino doméstico), como prática de ensino alternativa, surgiu nos Estados Unidos da América nas décadas de 60 e 70 através do movimento de “desescolarização” (ou “*unschooling*”) de Ivan Illich e das teorias de John Holt. Segundo Souza e Cerqueira (2019), Ivan Illich considerava que o ensino na escola “é um mecanismo de alienação dos sujeitos por uma classe dominante que defende os seus próprios interesses em detrimento dos interesses comuns da sociedade, além de aniquilar a vontade de aprendizagem independente e tratar o saber como mercadoria”, defendendo assim uma educação mais livre (idem, p. 3). A estas ideologias de Illich juntam-se as teorias de John Holt que, para além de concordar com tudo o que é dito por Illich, acrescenta ainda que “a escolarização compulsória destrói a curiosidade natural das crianças em aprender e coloca no lugar desta o medo e habilidades apenas necessárias para passarem nos testes” (Souza e Cerqueira, 2019, p. 3). Este educador considerava ainda que as escolas tinham de ser menos formais e caracterizadas por terem diversos ambientes de aprendizagem com mecanismos que estimulassem os alunos e estes pudessem aprender tendo em conta a sua própria curiosidade e as experiências já vivenciadas.

As ideologias de Illich e de Holt levaram então ao movimento de “desescolarização” que defendia uma aprendizagem natural e espontânea, onde os alunos tivessem autonomia para escolher as atividades educativas que queriam realizar nos diferentes momentos do dia, como por exemplo, estar em contacto com a natureza, cozinhar ou ler um livro. A partir deste movimento surgiu então o movimento do *homeschooling* que, para além de todos os argumentos a favor já existentes, na década de 80 juntou-se os argumentos apresentados pelos religiosos que defendem que os pais têm o dever divino de educarem os seus filhos e de transmitirem os princípios cristãos (Souza e Cerqueira, 2019). O ensino doméstico tem-se tornado cada vez mais popular, principalmente nas últimas décadas, tendo-se expandido em diversos países de todos os continentes.

1.1.1. O ENSINO DOMÉSTICO NO MUNDO

Como referi anteriormente, o ensino doméstico encontra-se difundido nos cinco continentes (África, América, Ásia, Europa e Oceânia), existindo uma variedade importante no seu enquadramento normativo-legais. De modo a demonstrar esta diversidade, elaborei um quadro síntese (tabela 3) com alguns países dos cinco continentes. Optei por selecionar dois países de cada continente, com exceção da Europa em que seleccionei quatro para poder ilustrar a diversidade existente no continente onde se insere Portugal como forma de comparação com o que ocorre no nosso país. A escolha dos países não teve nenhuma razão lógica, sendo que procurei apenas ilustrar diferentes enquadramentos normativo-legais em cada continente. No caso da América os países selecionados foram os Estados Unidos da América e o Brasil, sendo que optei por apresentar em separado mais à frente não só por ter tido em conta literatura sobre este tema nestes países, mas também porque no caso dos EUA existe uma maior complexidade na regulamentação do ensino doméstico dado a diversidade de estados que o mesmo tem, e no caso do Brasil por se tratar de um país lusófono pelo que considere interessante e importante apresentar o mesmo com mais enquadramento.

Assim, apresento o quadro síntese dos países escolhidos para ilustrar a variedade de enquadramento normativo-legais do ensino doméstico no mundo.

Continente	País	Enquadramento Normativo-Legal
África	África do Sul ²	Regulamentado pela Lei das Escolas Sul-Africanas nº 84 de 1996 que refere que cada província tem a autoridade de estabelecer os seus próprios princípios;
		Cerca de 50 mil a 75 mil alunos em ED;
		É necessário candidatar e registar nos departamentos de educação das províncias, cumprindo com o que as províncias definem, e os alunos têm de receber uma educação que cumpra com os requisitos mínimos do currículo;
		Estima-se que 95% dos alunos não estão registados e matriculados nesta modalidade, pois as famílias acreditam que o que está prescrito no Currículo Nacional tem a intenção de mudar os valores sociais.
	Quénia ³	E.D. não se encontra prescrito na lei;
		Estima-se mais de 400 famílias em ED;
A organização <i>East Africa Christian Home-educators</i> , encontra-se em discussões preliminares com o governo de forma a que a prática seja legalizada.		

² HSLDA. (7 de outubro de 2019). *South Africa: Legal status and resources on homeschooling in South Africa*. Retirado em agosto de 2022 e obtido de <https://hsllda.org/post/south-africa>

³ HSLDA. (7 de outubro de 2019). *Kenya: Legal status and resources on homeschooling in Kenya*. Retirado em agosto de 2022 e obtido de <https://hsllda.org/post/kenya>

Ásia	China ⁴	É ilegal;
		A Lei da Educação Obrigatória da China prevê que a comunidade, as escolas e a família devem garantir que os alunos em idade de escolaridade obrigatória tenham direito à educação e frequentem uma escola que esteja licenciada pelo governo;
		Não se aplica a cidadãos estrangeiros com passaportes estrangeiros.
	Turquia ⁵	É ilegal;
		Os alunos têm de estar matriculados em escolas públicas ou privadas, sendo a frequência obrigatória de acordo com a Lei Nacional de Educação de Base nº 6287/7 de 2012.
		Os pais que não matriculam os seus filhos nas escolas são acusados e podem cumprir tempo de prisão.
		Não se aplica a alunos estrangeiros.
Europa	Alemanha ⁶	ED só é permitido por questões de saúde, sendo raros os casos em que este acontece, pelo que não é permitido por crenças religiosas ou por convicções pedagógicas dos pais;
		Existem algumas famílias alemãs que seguem o ED, enfrentando problemas legais, pelo que várias famílias que querem recorrer a este método de ensino acabam por emigrar para outros países onde o mesmo seja permitido.
	Áustria ⁷	É legal e regulamentado pela Lei da Escolaridade Obrigatória de 1985;
		Os pais têm de anualmente informar da sua intenção o departamento de educação do seu local de residência e os alunos, também anualmente, têm de realizar exames a todas as disciplinas principais como forma de equivalência, para comprovarem os seus conhecimentos e que os mesmos vão ao encontro do que se encontra previsto no currículo.
	Finlândia ⁸	A lei de Escolaridade Obrigatória, que regulamenta o ensino obrigatório na Finlândia, refere que é da responsabilidade do pai/tutor da criança assegurar que a mesma conclui o ensino obrigatório, sendo que o ED é legal em todos os anos da escolaridade obrigatória;
		Cerca de 250 famílias a praticar ED;
		Não requer autorização das autoridades públicas, no entanto, o pai/tutor da criança é responsável pela sua educação, podendo estar sujeito a multas caso deliberadamente ou por descuido grave não cumprir com este dever;

⁴ HSLDA. (2 de outubro de 2019). *China: Legal status and resources on homeschooling in China*. Retirado em agosto de 2022 e obtido de <https://hsllda.org/post/china>

⁵ HSLDA. (16 de outubro de 2019). *Turkey: Legal status and resources on homeschooling in Turkey*. Retirado em agosto de 2022 e obtido de <https://hsllda.org/post/turkey>

⁶ HSLDA. (27 de setembro de 2019). *Germany: Legal status and resources on homeschooling in Germany*. Retirado em agosto de 2022 e obtido de <https://hsllda.org/post/germany>

⁷ Schwenk, M. (2 de outubro de 2019). *Austria: Legal status and resources on homeschooling in Austria*. HSLDA. Retirado em agosto de 2022 e obtido de <https://hsllda.org/post/austria>

⁸ HSLDA. (3 de outubro de 2019). *Finland: Legal status and resources on homeschooling in Finland*. Retirado em agosto de 2022 e obtido de <https://hsllda.org/post/finland>

		A supervisão do ED é definida a nível municipal, sendo que habitualmente é designado um professor que avalia o progresso do aluno em relação aos objetivos das disciplinas delineados no programa do ensino básico, avaliando-o, uma ou duas vezes por ano.
	Grécia⁹	Apenas é permitido na lei caso se trate de crianças com necessidades educativas especiais, sendo que nesses casos o ensino pode ocorrer em casa dos alunos através de supervisão direta e materiais da escola;
		A Lei 1566/1985 que legisla a educação na Grécia refere que o ensino primário e secundário deve ocorrer obrigatoriamente nas escolas primárias e secundárias, retirando a possibilidade completa dos pais praticarem ED.
Oceânia	Austrália¹⁰	Cada estado da Austrália tem as suas próprias leis educativas que incorporam regulamentações sobre o ensino doméstico, sendo o mesmo legal e regulamentado em todos os estados e territórios;
		Aproximadamente 30 mil famílias a praticar E.D;
		As famílias que queiram praticar E.D. devem, contudo, registarem-se junto das autoridades do seu estado ou território, sendo que cada um tem diferentes requerimentos para esse registo.
	Nova Zelândia¹¹	É legal desde que os pais entreguem uma declaração de intenção ao Ministério da Educação para obterem um Certificado de Isenção da lei de frequência obrigatória;
		Mais de seis mil alunos e de três mil famílias em ED;
		São efetuadas revisões ocasionais pela Secretaria da Educação de forma a garantir que os alunos estão a receber uma educação atendendo às suas necessidades e que não estão a ser prejudicados.

Tabela 3 - Enquadramento normativo-legal do ensino doméstico no mundo.

É assim possível perceber que a prática do ensino doméstico ocupa três posições diferentes nos países apresentados: reconhecida mas não regulamentada, legalizada e regulamentada e ilegal. Considero que o Quênia é um exemplo de país em que esta prática é reconhecida e praticada, mas não regulamentada, uma vez que não se encontra uma lei que defina os procedimentos que se deve seguir. Já a África do Sul, a Áustria, a Finlândia, a Austrália e a Nova Zelândia são exemplos de países em que o ensino doméstico é legal e encontra-se regulamentado, tendo cada um deles delineado os procedimentos e os processos legais que as famílias têm de realizar para poderem desenvolver ensino doméstico. A China e a Turquia, têm nas suas normas definido que o ensino

⁹ HSLDA. (9 de outubro de 2019). *Greece: Legal status and resources on homeschooling in Greece*. Retirado em agosto de 2022 e obtido de <https://hslida.org/post/greece>

¹⁰ HSLDA. (17 de setembro de 2019). *Australia: Legal status and resources on homeschooling in Australia*. Retirado em agosto de 2022 e obtido de <https://hslida.org/post/australia>

¹¹ HSLDA. (3 de outubro de 2019). *New Zealand: Legal status and resources on homeschooling in New Zealand*. Retirado em outubro de 2022 e obtido de <https://hslida.org/post/new-zealand>

deve ser realizado em escolas, assumindo-se como países em que o ensino doméstico é ilegal. O caso da Alemanha e da Grécia é semelhante, uma vez que, para estes países o ensino doméstico é ilegal, apresentando apenas exceções para alguns casos, isto é, se o aluno tiver necessidades educativas especiais (Grécia) ou por motivo de doença (Alemanha).

1.1.2. O ENSINO DOMÉSTICO NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

É possível afirmar que os Estados Unidos da América é o país que contém o maior número de alunos em ensino doméstico. Segundo Alexandre (2016), nos EUA entre 1999 e 2007, o ensino doméstico “cresceu 74%, ao passo que o crescimento das matrículas nas escolas públicas girou em torno de 6%” (idem, p. 7). No ano letivo de 2015/2016, segundo Brewer e Lubienski (2017), cerca de 2 milhões e 300 mil alunos estavam inseridos numa modalidade de ensino doméstico. Contudo, apesar deste número ser muito elevado, isto equivale apenas a aproximadamente 4% dos alunos nos Estados Unidos. No ano letivo de 2020/2021, segundo Brian Ray (2021), presidente do *National Home Education Research Institute* este país contou com 3 milhões e 721 mil alunos inseridos no ensino doméstico o que equivale a 6,73% de alunos nos Estados Unidos.

No que diz respeito à regulamentação do ensino doméstico nos Estados Unidos da América, cada estado tem a sua própria legislação face a esta modalidade de ensino. Segundo Brewer e Lubienski (2017), a regulamentação do ensino doméstico nos Estado Unidos está no centro de diversos debates, discutindo-se muitas vezes o pouco controlo e supervisão do currículo aplicado no ensino doméstico em alguns estados, bem como o facto de na maioria dos estados não ser necessário que os pais tenham licenças para ensinar. Este pouco controlo e supervisão que existe leva a casos problemáticos, como por exemplo um caso no Texas em que os pais foram acusados de terem os seus filhos em ensino doméstico, mas não estarem na realidade a praticar algum tipo de ensino por motivações religiosas (Brewer e Lubienski, 2017). Neste sentido, apesar de existirem alguns defensores do ensino doméstico que são apologistas de não existir controlo por parte do governo, existem outros que consideram que este controlo é essencial e necessário em alguns pontos, como por exemplo, um caso que ocorreu na Florida onde uma criança que estava em ensino doméstico faleceu e a sua morte não foi reportada. Este caso fez com que existisse um pedido para alteração da lei neste Estado para incluir a existência de um professor certificado que realizaria visitas presenciais frequentes com a família da criança em ensino doméstico (Brewer e Lubienski, 2017).

A *Home School Legal Defense Association* (HSLDA), distingue quatro níveis de regulamentação onde se encaixam os diferentes estados que formam os Estados Unidos da América: Elevada

regulamentação; Moderada regulamentação; Baixa regulamentação; Baixa regulamentação sem aviso prévio

Uma vez que seria muito exaustivo a descrição e caracterização de cada um destes níveis de regulamentação e dos estados que os complementam, irei elaborar um quadro síntese (tabela 4), de forma a que fique compreensível o enquadramento normativo-legal do ensino doméstico nos estados unidos. Assim, importa começar por referir que atualmente apenas cinco estados têm uma elevada regulamentação, doze têm moderada regulamentação, onze tem uma baixa regulamentação sem aviso prévio e os restantes vinte e dois têm baixa regulamentação.

Ao analisar e interpretar as informações sobre a regulamentação do ensino doméstico em cada estado no *site* da HSLDA, pude identificar algumas características ou requisitos que podem ou não ser exigidos em cada estado. Estes são:

- **Opções de ensino doméstico.** Existem estados que têm apenas uma opção para proceder à realização de ensino doméstico. No entanto, existem outros que contam com duas, três ou mais opções, podendo estas ser através do estatuto do ensino doméstico, a lei do ensino doméstico, escolas religiosas, tutores particulares, entre outras opções;
- **Declaração de intenção.** Esta declaração contém por norma, além da demonstração da intenção de realizar ensino doméstico, outros dados como os dados pessoais do aluno e dos pais, o ano escolar do aluno, uma garantia em como vão ser ensinadas determinadas áreas, entre outros, sendo que deve ser enviada para um órgão de administração que varia de estado para estado;
- **Outros documentos.** Alguns estados exigem outros documentos idênticos à declaração de intenção e que, por norma, são solicitados em estados ou não é exigida a declaração de intenção. Estes documentos podem ser compromissos de honra, formulários de matrícula, declarações de notificação, declarações de inscrição, entre outros;
- **Áreas e temas a estudar.** Existem estados que têm “disciplinas” definidas que os alunos em ensino doméstico têm de estudar, sendo estas por norma as estudadas nas escolas públicas e podendo estar definidas por ciclo de ensino ou para todos os alunos não existindo uma distinção de quantas vezes ou em que anos escolares devem ser estudadas;
- **Dias e/ou horas a cumprir.** Em alguns estados é exigido que os alunos cumpram com um número de dias ou de horas em atividades escolares por ano tal como os alunos nas escolas públicas têm. Por norma, nestes estados é definido que os alunos têm de cumprir

- com 180 dias por ano em atividades escolares ou o equivalente em horas, existindo ainda em alguns estados horas estabelecidas por dia;
- **Requisitos específicos para os responsáveis pela educação.** Em alguns estados existem exigências relacionadas com quem vai praticar o ensino doméstico. Em alguns estados é exigido que sejam obrigatoriamente os pais ou tutores legais do aluno, noutros permitem que seja alguém com uma relação, seja familiar ou não, com o aluno. Noutros casos, existem ainda requisitos relacionados com as habilitações, exigindo que os responsáveis tenham uma licenciatura ou sejam detentores de licenças para ensinar, por exemplo;
 - **Relatórios, portefólios, registo de assiduidade e vacinação.** Existem estados que exigem outro tipo de documentos. Em alguns estados é exigido um relatório do progresso do aluno, seno este entregue, por norma, no final do ano letivo e contendo por exemplo as avaliações do aluno ou registos do trabalho que o mesmo realizou. Neste sentido, em alguns estados é solicitado a realização de um portefólio com amostras do trabalho realizado pelo aluno, as horas de instrução, as disciplinas estudadas, os materiais pedagógicos utilizados, entre outros documentos. Além disso, em alguns estados é solicitado registos da assiduidade do aluno e registos de vacinação do mesmo, sendo que os pais podem apresentar neste segundo caso uma isenção por motivações religiosas ou médicas;
 - **Avaliação.** Em grande parte dos estados é exigida a realização de avaliações, por norma anuais, aos alunos. Estas avaliações, consoante os estados, podem ser através de testes padronizados ou através de avaliações escritas por professores certificados, submissão do portefólio do aluno, entre outras.

Assim, com base nestas características, elaborei o seguinte quadro síntese sobre os quatro níveis de regulamentação do ensino doméstico nos Estados Unidos da América:

Estados com elevada regulamentação ¹²	Estados com moderada regulamentação ¹³
a. A maioria tem apenas uma opção de prática de ED; b. A maioria exige entrega de declaração de intenção ou outro documento em detrimento deste;	a. A maioria tem mais de uma opção de prática de ED; b. A maioria exige entrega de declaração de intenção ou outro documento em detrimento deste;

¹² Nova Iorque, Pensilvânia, Massachusetts, Vermont e Rhode Island.

¹³ Dakota do Norte, Oregon, Minnesota, Washington, Ohio, Virgínia, Virgínia Ocidental, Carolina do Sul, Carolina do Norte, Maine, Nova Hampshire e Havai.

<p>c. Todos exigem que sejam estudadas determinadas disciplinas e a maioria exige que se cumpra com 180 dias de atividades escolares;</p> <p>d. Apenas um estado apresenta requisitos face ao responsável pela educação;</p> <p>e. Em alguns é requerido relatórios, portfólios ou registros de assiduidade;</p> <p>f. A maioria exige avaliações por testes padronizados ou através de outras formas de avaliação.</p>	<p>c. A maioria exige que sejam estudadas determinadas disciplinas e que se cumpra com 175 dias, 180 dias, 900 horas ou 9 meses consoante o estado;</p> <p>d. A maioria dos estados exige requisitos ao responsável pela educação;</p> <p>e. Metade dos estados requerem relatórios, portfólios ou registros do trabalho do aluno, registros de assiduidade ou certificados de vacinação;</p> <p>f. Todos exigem avaliações, sendo que metade exige que seja por testes padronizados e a outra metade permite que se utilize outras formas de avaliação.</p>
Estados com baixa regulamentação¹⁴	Estados com baixa regulamentação sem aviso prévio¹⁵
<p>a. A maioria tem apenas uma opção de prática de ED, no entanto existem muitos com mais de uma opção;</p> <p>b. A maioria não exige declaração de intenção, mas exigem outro tipo de documentos em detrimento deste;</p> <p>c. A maioria tem disciplinas definidas e exige que se cumpra com determinadas horas ou dias de atividades escolares nomeadamente horas por dia;</p> <p>d. Alguns estados apresentam requisitos face ao responsável pela educação;</p> <p>e. São poucos os estados que exigem relatórios, portfólios, registros de assiduidade ou certificado de vacinação;</p> <p>f. A maioria não tem exigências face à realização de avaliações, sendo que os que têm a maioria permite que seja através de testes ou outros métodos.</p>	<p>a. A maioria tem apenas uma opção de prática de ED;</p> <p>b. Apenas um exige declaração de intenção, mas a maioria exige outros documentos em detrimento deste;</p> <p>c. A maioria tem disciplinas definidas mas pouco exigem que se cumpra com 148 dias, 180 dias ou 1000 horas em atividades escolares;</p> <p>d. Poucos apresentam requisitos face ao responsável pela educação;</p> <p>e. Poucos exigem portfólios, registros de assiduidade ou certificado de vacinação;</p> <p>f. Apenas dois exigem avaliações, sendo um através de testes e o outro permite a utilização de outros métodos avaliativos.</p>

Tabela 4 - Quadro Síntese dos Níveis de Regulamentação do Ensino Doméstico nos Estados Unidos da América

1.1.3. O ENSINO DOMÉSTICO NO BRASIL

No Brasil, apesar de, segundo a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), atualmente cerca de 35000 famílias estarem a praticar o ensino doméstico (intitulado ensino domiciliar no

¹⁴ Arizona, Utah, Nevada, Califórnia, Montana, Novo México, Dakota do Sul, Wisconsin, Arkansas, Mississípi, Geórgia, Wyoming, Kansas, Colorado, Louisiana, Alabama, Flórida, Tennessee, Delaware, Nebraska, Kentucky e Maryland.

¹⁵ Idaho, Texas, Oklahoma, Missouri, Illinois, Connecticut, Indiana, Nova Jersey, Michigan, Alasca e Iowa.

Brasil) e 70000 estudantes entre os quatro e os dezassete anos frequentarem esta modalidade de ensino, o ensino doméstico ainda não se encontra regulamentado.

Segundo Souza e Cerqueira (2019), em 2002 foi realizado um pedido por parte de pais ao Superior Tribunal de Justiça (STJ) para que estes pudessem realizar ensino doméstico, realizando uma articulação com uma escola privada que iria aplicar os exames da mesma forma como os outros alunos têm como forma de avaliar os conhecimentos destes alunos. Contudo, este pedido foi recusado pelo STJ. Souza e Cerqueira (2019) referem ainda que na Constituição Federal de 1988 encontra-se previsto no 208º artigo que o Estado tem a obrigação “de garantir a oferta de ensino fundamental obrigatório e gratuito, assim como o de zelar, junto aos pais e responsáveis, pela frequência dos educandos à escola” (idem, p. 4). Além disso, na Lei de Diretrizes e Bases de Educação, no 6º artigo é referido que os pais têm o dever de matricular os alunos na escola a partir dos quatro anos, estando o mesmo previsto no 55º artigo do Estatuto da Criança e do Adolescente (Souza e Cerqueira, 2019). Como tal, a nível legal, não existe forma de os pais optarem pelo ensino doméstico em detrimento do ensino escolar, correndo inclusive o risco, segundo Souza e Cerqueira (2019) de cometer um crime de abandono intelectual, que se encontra definido no Conselho Nacional de Justiça como “quando o pai, a mãe ou o responsável deixa de garantir a educação primária do seu filho sem justa causa”, sendo esta a forma existente de combater o abandono escolar e de garantir que todas as crianças tenham o direito à educação (idem, p. 4).

Ao longo dos anos (2001, 2002, 2008, 2012, 2015), vários Projetos de Lei foram a Congresso, numa tentativa de regulamentar o ensino doméstico. O último Projeto-Lei criado, segundo o Jornal CNN Brasil, foi aprovado no dia 18 de maio de 2022 na Câmara dos Deputados tendo seguido para a Comissão de Educação do Senado, onde até então ainda não foi recusado ou aprovado, nem foram sugeridas alterações. De qualquer modo, é possível que esta proposta venha a ser aprovada de modo a regulamentar o ensino doméstico no Brasil.

Assim, segundo o Jornal CNN Brasil, este Projeto de Lei define que os pais ou responsáveis educativos que decidam realizar ensino doméstico devem matricular os alunos anualmente numa escola entregando os documentos que comprovem que têm habilitações literárias de nível superior e certidões criminais. Os pais terão a obrigação de:

- cumprir com os conteúdos curriculares que se encontram definidos na Base Nacional Comum Curricular;
- realizar “atividades pedagógicas que promovam a formação integral do estudante” (Jornal CNN Brasil);

- registar as atividades que realizarem e enviarem relatórios trimestrais dessas atividades à escola;
- garantir que existe uma convivência familiar e comunitária do aluno;
- inscrever o aluno nos exames nacionais e nos exames estaduais ou municipais, bem como inscrever nas avaliações anuais de aprendizagem caso a escola em que se encontra matriculado esteja selecionada para participar.

A escola terá como obrigações:

- manter o registo dos alunos que se encontram em ensino doméstico, devendo este ser atualizado e informado todos os anos aos órgãos competentes;
- acompanhar o desenvolvimento do aluno através de um professor Tutor que deve realizar reuniões semestrais com os pais;
- no caso de alunos que tenham necessidades educativas especiais, realizar avaliações semestrais com uma equipa interdisciplinar e multiprofissional.

Encontra-se também previsto que os pais podem perder o direito de realizar ensino doméstico se:

- não existir um progresso do aluno em dois anos consecutivos;
- o aluno reprovar dois anos consecutivos ou três anos consecutivos na avaliação anual ou não comparecer na mesma sem justificação;
- a avaliação semestral de alunos com necessidades educativas especiais registar que o progresso do aluno é insuficiente de acordo com as suas capacidades.

Por outro lado, os pais “não podem ser condenados ou cumprir pena por crimes previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei Maria da Penha, na Lei Antidrogas, na Lei de Crimes Hediondos e crime contra a organização do trabalho” (Jornal CNN Brasil).

Como referi, o ensino doméstico no Brasil não se encontra regulamentado, mas tal como também referi ele continua a ser praticado. Segundo Souza e Cerqueira (2019), a maioria das famílias que adotam este método de ensino não vão à procura de uma autorização junto da justiça para o fazer e o Ministério Público acaba por não ter conhecimento de todos os casos. Contudo, estes autores dão o exemplo de três famílias que tiveram de defender junto da justiça a sua prática de ensino doméstico. Num dos casos, a família conseguiu obter autorização para realizar ensino doméstico, apesar dos alunos terem de ser avaliados pelo Núcleo Regional de Educação do local onde esta família residia. Outra das famílias, na altura do estudo ainda estava a defender junto

da justiça a possibilidade de realizar ensino doméstico e outra foi condenada por crime de abandono intelectual.

1.2. ENSINO DOMÉSTICO EM PORTUGAL

1.2.1. ENQUADRAMENTO LEGAL DO ENSINO DOMÉSTICO EM PORTUGAL

Segundo Vasconcelos (2022), o ensino doméstico em Portugal é uma modalidade de ensino aceite e praticada desde o início do século XIX, apesar de não existirem muitos registos dessa época. Nessa altura, segundo Fernandes (1994) citado em Vasconcelos (2022) o ensino doméstico era de certa forma controlado pela “Junta da Directoria dos Estudos e Escolas” (idem, p. 5).

No entanto, na Lei, o ensino doméstico encontra-se previsto na legislação desde 1949 quando surgiu no Diário de Governo nº 138/1949, série I de 27 de junho de 1949. Neste documento encontra-se a Lei nº 2033 de 27 de junho de 1949 emitida pelo Ministério da Educação Nacional que promulga as bases do ensino particular referindo na base III que

1. O ensino particular pode ser ministrado coletivamente ou individualmente.
2. O ensino doméstico, ministrado individualmente no domicílio, é isento da fiscalização do Estado, salvo quanto à obrigatoriedade do diploma a que se refere a base seguinte, se não for ministrado por parentes até ao 3º grau ou por pessoas que vivam na mesma economia familiar (p. 465).

O controlo desta modalidade de ensino estava a cargo de um órgão próprio, a Inspeção do Ensino Particular, verificando que os “interesses do ensino e da educação dos alunos” se encontravam zelados fazendo referência na alínea e) à “verificação do modo como são educados os alunos do sexo feminino, exigindo que a educação seja orientada no sentido da conservação e defesa das virtudes tradicionais da mulher portuguesa e da exaltação da dignidade moral dos lares” (Lei nº 2033 de 27 de junho de 1949, p. 147).

70 anos depois, em 2019, a Portaria nº 69/2019 de 26 de fevereiro vem regulamentar as modalidades de ensino individual e de ensino doméstico que se encontravam previstas nas alíneas b) e c) do nº1 do artigo 8º do Decreto-Lei nº55/2018 de 6 de julho. Nesta altura, o ensino doméstico (e o ensino individual) foi então permitido para os alunos do ensino básico geral e para os alunos dos cursos científico-humanísticos como se encontra previsto no nº 1 do artigo 2º da Portaria nº 69/2019.

As normas e regras prescritas na Portaria nº 69/2019 não diferem muito das que se encontram no Decreto-Lei que regulamenta atualmente o ensino doméstico e o ensino individual em

Portugal, tratando-se apenas de alterações no texto e outras alterações menos significativas como a o acesso à ação social escolar, aos manuais escolares gratuitos e o requisito de entrega do certificado de registo criminal do responsável educativo. Nesse sentido, irei apresentar em seguida o atual Decreto-Lei que regulamenta o ensino doméstico e o ensino individual em Portugal.

Atualmente, o ensino doméstico e o ensino individual em Portugal são regulamentados pelo Decreto-Lei nº70/2021 de 3 de agosto. A principal diferença entre estes dois regimes de ensino reside na pessoa responsável pelo processo educativo do aluno. Enquanto no ensino doméstico o responsável educativo pode ser um familiar ou alguém da comunidade que tenha condições para desempenhar estas funções (nomeadamente ter, pelo menos uma licenciatura), no ensino individual a pessoa responsável pela educação do aluno tem de ser um professor com habilitações para lecionar o ano escolar do aluno em questão (alínea a) e c) do 4º artigo do Decreto-Lei nº70/2021).

Apesar de o ensino doméstico realizar-se no local de residência do aluno, é necessário realizar a matrícula do aluno numa escola na sua área de residência, conforme é referido na alínea a) do 8º artigo do Decreto-Lei nº70/2021. No ato de matrícula, no formulário é assinalado que se pretende que o aluno prossiga os seus estudos naquele ano letivo em modalidade de ensino doméstico e deve-se entregar um requerimento dirigido ao diretor da escola com:

- Os dados do encarregado de educação, do responsável educativo e do aluno;
- Os motivos fundamentados que explicam o porquê de quererem que esse aluno passe para esta modalidade de ensino;
- O certificado de habilitações académicas do responsável educativo.

Após a matrícula ser aceite é realizado um protocolo de colaboração entre a escola e o responsável educativo que integra, como é referido no nº 2 e no nº 3 do artigo 12º no Decreto-Lei nº70/2021:

- o objeto do acordo;
- os intervenientes no processo e as suas responsabilidades;
- a explicitação do currículo a adotar;
- as formas de acompanhamento e monitorização das aprendizagens;
- a aceitação do português como língua de escolarização,
- a possibilidade de utilização dos espaços escolares por parte do aluno.

Neste processo educativo do aluno estão assim envolvidos: a escola de matrícula, o encarregado de educação, o professor-tutor e o responsável educativo. A escola de matrícula trata-se da escola onde o aluno se encontra matriculado, como já referi. O professor-tutor trata-se de um professor que exerce funções na escola de matrícula e que se assume como o responsável por acompanhar o processo educativo do aluno. O responsável educativo é, no caso do ensino doméstico, o familiar ou a pessoa que habita com o aluno e que irá desenvolver o currículo conjuntamente com o aluno, como também já referi.

Cabe à escola de matrícula, segundo o artigo 14º do Decreto-Lei nº70/2021:

- acompanhar, monitorizar e certificar as aprendizagens do aluno;
- apoiar o encarregado de educação;
- realizar os procedimentos da matrícula do aluno;
- definir o professor-tutor;
- consagrar o protocolo de colaboração;
- procede ao cancelamento da matrícula, caso haja incumprimento do estabelecido no protocolo.

Já o encarregado de educação deve apresentar o portefólio do aluno na escola segundo o estipulado no protocolo, inscrever o aluno nas provas que tem de realizar (caso tenha de realizar), comparecer na escola sempre que seja notificado e cumprir com o protocolo de colaboração.

O responsável educativo deve assegurar o cumprimento e desenvolvimento do currículo, seguindo os “princípios, visão, valores e áreas de competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” que asseguram “as aprendizagens essenciais para cada ciclo de escolaridade do ensino básico” e “as aprendizagens essenciais das disciplinas dos cursos científico-humanísticos” como se encontra previsto nas alíneas a) e b) do mesmo artigo, não esquecendo os temas definidos na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania que são transmitidos na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento.

O acompanhamento e a monitorização das aprendizagens do aluno por parte do professor-tutor designado, como está previsto no artigo 18º do Decreto-Lei nº70/2021, é através de um portefólio que reúne os trabalhos realizados pelo aluno e agrega assim as evidências de aprendizagens que o mesmo adquiriu. Este portefólio é enviado para a escola para que seja apreciado pelo professor-tutor que realiza uma apreciação síntese onde pode fornecer algumas recomendações. Como se encontra previsto no artigo 19º do Decreto-Lei nº70/2021, caso o aluno esteja a frequentar um ano de conclusão de ciclo deverá realizar uma prova de equivalência à frequência ou uma prova final de ensino básico ou um exame nacional, caso existam. Note-se

que no caso do ensino secundário, as provas de equivalência à frequência são nos anos terminais de cada disciplina.

Neste sentido, antes da Portaria nº 69/2019 de 26 de fevereiro de 2019 e sua revogação através do Decreto-Lei nº70/2021 de 3 de agosto de 2021, o ensino doméstico em Portugal era muito menos regulamentado e muito mais liberal, uma vez que os pais e as famílias apenas tinham de se reger pelo que se encontrava descrito na Lei nº 2033 de 27 de junho de 1949, bem como no direito de poder aprender e ensinar e no direito à educação prescritos na Constituição da República Portuguesa e na Declaração Universal dos Direitos Humanos que irei abordar um pouco mais à frente neste capítulo. Assim, os pais e as famílias que optassem por recorrer à modalidade de ensino doméstico podiam fazê-lo sem ter a necessidade de cumprir com um currículo estipulado pelo estado ou com protocolos com escolas. Por outro lado, apesar disto poder parecer “castrador” é, no entanto, uma forma do Estado ter a capacidade de garantir que todas as crianças estão a ter acesso à educação e que não estão, através do ensino doméstico, a realizar abandono escolar ou sofrer violência em casa.

1.2.2. OS NÚMEROS DO ENSINO DOMÉSTICO EM PORTUGAL

Os dados existentes sobre o número de alunos matriculados em ensino doméstico em Portugal não são precisos. As Estatísticas de Educação 2019/2020 e 2020/2021 dão conta do número de alunos matriculados em ensino individual ou em ensino doméstico não realizando uma distinção entre estas modalidades de ensino. Dessa forma, os dados retirados desse documento referem que estavam matriculados 567 alunos nestas modalidades em 2019/2020 e 780 alunos em 2020/2021. Contudo, através de alguns jornais consultados (Jornal Observador e o Jornal Expresso) que se baseiam em dados fornecidos pelo Ministério da Educação, e com base no que é referido por Dias (2022), foi possível construir o gráfico seguinte, não ignorando o facto de, como já referi, estes dados serem imprecisos.

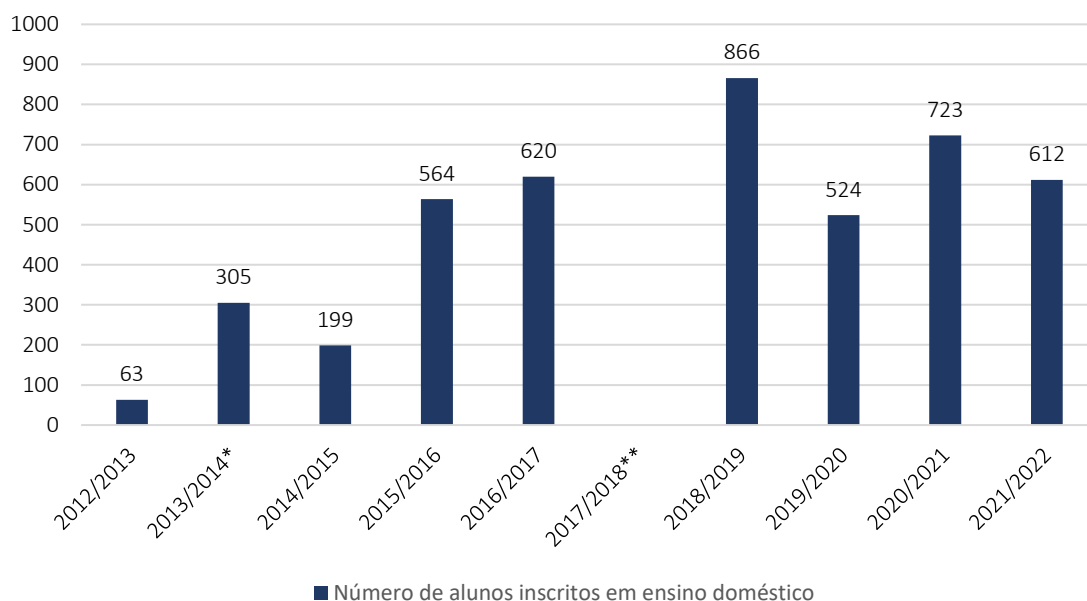


Figura 11 - Número de Alunos Matriculados em Ensino Doméstico (Jornal Observador, Jornal Expresso e Dias, 2022).

*O número apresentado em 2013/2014 agrega os alunos matriculados em ensino doméstico e em ensino individual não existindo dados desagregados.

**Não existem dados apresentados pelo Ministério de Educação no ano letivo de 2017/2018.

É possível assim, verificar um aumento dos alunos inseridos na modalidade de ensino doméstico ao longo dos anos, evidenciando o aumento que houve entre o ano de 2014/2015 (199) e 2015/2016 (564), uma vez que estiveram mais 365 alunos inscritos nesta modalidade de um ano para o outro. Do ano letivo 2018/2019 (866) para o ano letivo 2019/2020 (524) houve uma evidente quebra no número de alunos matriculados em ensino doméstico, contudo houve um aumento em 2020/2021 (723) que pode ser justificado com a pandemia que vivenciámos e que levou muitos pais a optarem pelo ensino doméstico.

Há apenas dez anos, tínhamos 63 alunos inseridos na modalidade de ensino doméstico. Hoje, dez anos depois esse número passou a ser de 612 alunos. Apesar da evolução no número de alunos matriculados em ensino doméstico não ser nem linear nem constante, é possível afirmar que existe cada vez mais procura por esta modalidade de ensino alternativa (Dias, 2022).

Ribeiro e Palhares (2017) consideram que este aumento de número de alunos e famílias a adotar o ensino doméstico, deveu-se no início, à assistência financeira que Portugal recebeu por parte da *troika* entre 2011 e 2015, que levou a uma “degradação das condições de vida das pessoas, sobretudo das pertencentes à classe média” o que as fez optar por ensinar os seus filhos a partir

de casa, em conjunto com as políticas educativas¹⁶ incluídas nessa mesma altura que foram “encolher” a escola, provocando uma maior procura por outras formas de ensinar mais livres (idem, p. 65). Para além disso, estes autores consideram que o crescimento exponencial do ensino doméstico se deveu à atividade na comunicação social em torno deste tópico, nomeadamente a criação de blogues, de páginas em redes sociais, de notícias em jornais e da realização de entrevistas que foram aos poucos “popularizando” esta modalidade de ensino e partilhando as suas potencialidades e vantagens fazendo com que mais famílias adotassem esta modalidade. De acordo com o Jornal Expresso, o decréscimo de alunos inscritos nesta modalidade no ano letivo 2021/2022 comparativamente com o ano letivo anterior, pode estar relacionado com o novo Decreto-Lei que entrou em vigor em 2021 e que, por ter medidas e regras mais exigentes, pode ter feito com que menos famílias tenham optado por seguir o ensino doméstico.

1.3. ARGUMENTOS A FAVOR E CONTRA O ENSINO DOMÉSTICO

Como Souza e Cerqueira (2019) referem, existem “duas faces” ou duas posturas face ao ensino doméstico: os que são a favor e os que são contra. De entre os defensores do ensino doméstico, encontramos evidentemente as famílias que optam por esta modalidade. Dias (2022, Brewer e Lubienski (2017), Leite (2018) e Vitorino (2013) apresentam alguns dos motivos que levam estas famílias a adotar o ensino doméstico, sendo que estes motivos vão ao encontro dos argumentos a favor da modalidade de ensino e assentam em questões sociais, crenças religiosas ou até mesmo ideologias pedagógicas. Por outro lado, o fator da socialização, a falta de conhecimentos nas matérias que as crianças devem estudar, a dificuldade na readaptação à escola por parte dos alunos e as desigualdades ou desvantagens entre alunos que são colmatadas na escola, são os argumentos apresentados contra o ensino doméstico por Souza e Cerqueira (2019) e Dias (2022).

1.3.1. A FAVOR DO ENSINO DOMÉSTICO

Um dos principais motivos que leva os pais a optar pelo ensino doméstico assenta nos perigos que existem no ambiente escolar, como o *bullying*, a violência, os abusos sexuais, o consumo de drogas e tabaco, como é referido por Dias (2022). Além disso, alguns pais não estão de acordo

¹⁶ “aumento de alunos por turma/classe, na junção de escolas de vários ciclos sob a forma de agrupamentos e mega-agrupamentos, no despedimento de professores, na atenção privilegiada num *core* curricular clássico (matemática, ciências, língua portuguesa), na introdução de exames nacionais estandardizados no final de cada ciclo de ensino, no acentuar dos mecanismos de avaliação externa com ênfase nos resultados escolares, na redução/eliminação dos componentes curriculares não-letivas, na indução de pedagogias de natureza mais transmissiva, entre outras” (Ribeiro e Palhares, 2017, p. 65).

com os conteúdos que são lecionados na escola, como a sexualidade ou a igualdade de género, querendo ter um maior controlo da educação dos alunos.

Há, no entanto, alguns pais que, segundo Dias (2022), retiram as crianças da escola, não pelos motivos acima mencionados, mas sim por crenças religiosas, por questões de mobilidade de trabalho ou pela flexibilidade de horários. Segundo Ribeiro (2016) citado em Dias (2022) o verdadeiro motivo para enveredar pelo ensino doméstico relaciona-se com a flexibilidade do currículo, uma vez que esta modalidade de ensino permite adaptar os conteúdos não só ao ritmo dos alunos, como também adaptar os próprios conteúdos ao que a criança está mais predisposta para aprender naquele momento. Brewer e Lubienski (2017) vão ao encontro do que é dito por Dias (2022) e Ribeiro (2016) citado em Dias (2022), referindo que há dois grandes motivos para os pais optarem pelo ensino doméstico: por considerarem que esta modalidade de ensino é mais eficiente, eficaz ou permite adaptar as metodologias e pedagogias a seguir; e por questões e posições políticas ou religiosas.

Outro motivo apresentado por Leite (2018) está relacionado com a infelicidade que algumas crianças quando confrontadas com a escola. Alguns alunos não se adaptam à realidade da escola o que pode ser ainda mais difícil a adaptação caso tenham alguma necessidade educativa. Este fator faz com que muitos pais optem pelo ensino doméstico, pois podem usar a sua própria metodologia e praticar um ensino mais individualizado.

Através do estudo realizado por Vitorino (2013), foi possível constatar que os motivos apresentados pelos pais e encarregados de educação para praticarem o ensino doméstico vão ao encontro do que foi dito anteriormente. É ainda acrescentado que existem pais que consideram que a criança ao frequentar o ensino tradicional “vai sentir-se constantemente controlada e privada da vida real, estando sujeita ao convívio com um grupo de crianças da mesma idade”, referindo ainda que ao serem avaliados por sistemas de pontos faz com que os alunos estejam constantemente em competição entre eles e que a escola “é um meio artificial, hierárquico, autoritário, obsoleto e por vezes medíocre” dando assim primazia ao tempo em família como uma melhor solução (Vitorino, 2013, p. 83).

No que diz respeito aos argumentos a favor, para além dos já apresentados que vão desde a não existência de um programa formal o que permite que os alunos possam trabalhar os temas e as áreas que quiserem quando quiserem; o respeito pelo ritmo de cada aluno existindo muita liberdade na aprendizagem; a má qualidade do ensino escolar e os problemas existentes na escola associados à violência e ao *bullying*; e a falta de atendimento especializado para alunos com necessidades educativas, acrescentem-se outros.

Segundo Vitorino (2013), o ensino doméstico é uma modalidade pouco dispendiosa visto que é possível “ensinar as crianças de forma divertida sem grandes custos em materiais como muitas das escolas exigem e livros escolares, podendo-se recorrer às tecnologias informáticas” (idem, p. 70). Além disso, o tempo de aprendizagem é gerido de outra forma, podendo ser mais curto, e as aulas podem ser realizadas em diversos locais, tal como Silva (2005) citado em Souza e Cerqueira (2019) refere “o *homeschooling* possibilita entender que o conhecimento está em toda a parte, já que todos os momentos da nossa vida podem ser momentos de aprendizado” (idem, p. 6). Para Dias (2022) esta modalidade de ensino pode fazer com que os alunos pensem “fora da caixa” e tenham pensamento crítico, referindo ainda que o ensino doméstico tem ênfase na relação entre o aluno e o seu núcleo familiar, sendo esta relação muito importante no seu desenvolvimento. Said (2014) citado em Souza e Cerqueira (2019) faz referência também ao facto de que o direito de providenciar a educação às crianças devia ser designado aos pais, sendo o mesmo apenas atribuído ao Estado em caso de negligência, ao que Costa (2015) citado em Souza e Cerqueira (2019) acrescenta que a “padronização do modelo de ensino pelas instituições” faz com que seja retirada a liberdade de escolha às famílias, do método que querem para a formação das suas crianças. A este argumento a favor, considero interessante fazer referência de que, em Portugal, em 1980, o Decreto-Lei nº 553/80 de 21 de novembro fazia referência às Leis nº 9/79 de 19 de março e nº 65/79 de 4 de outubro onde era reconhecida aos pais “a prioridade na escolha do processo educativo e de ensino para os seus filhos, em conformidade com as suas convicções” e ao estado “a obrigação de assegurar a igualdade de oportunidades no exercício da livre escolha entre pluralidade de opções de vias educativas e de condições de ensino” (idem, p. 3945). Assim como, na Declaração Universal dos Direitos Humanos encontra-se consagrado, para além do direito à educação a todos no nº 1 do artigo 26º, é referido no nº 3 do artigo 26º que “Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos”, sendo que segundo a CRP o Estado tem o dever de, entre outras coisas, “cooperar com os pais na educação dos filhos” como se encontra previsto na alínea c) do nº 2 do artigo 67º.

1.3.2. CONTRA O ENSINO DOMÉSTICO

Souza e Cerqueira (2019) apresentam esta face do movimento do ensino doméstico como aquela que apresenta argumentos que colocam esta modalidade de ensino como a “deficiência do aprendizado social” e, de facto, o argumento mais defendido pelos *anti ensino doméstico* é o da falta de socialização.

Dias (2022) considera que o ensino doméstico pode levar à “individualidade”, uma vez que os alunos não têm tantos momentos para se relacionar com outras crianças ou adultos o que limita a troca de opiniões que podia acontecer entre os mesmos. Cury (2006) citado em Souza e Cerqueira (2019) vai ao encontro do que é dito por Dias (2022), referindo que a escola tem uma influência significativa na socialização e na vida social das crianças. Contudo, Vitorino (2013) refuta este argumento referindo que há pais que consideram que a socialização pode ser realizada noutros locais com crianças fora do seio familiar sem que seja necessário frequentar a escola, algo que é concordado pela psicóloga da associação movimento da educação livre citada em Vitorino (2013) que refere

A verdade é que não é pelo facto de colocarmos dentro de quatro paredes um adulto e 20 ou 30 crianças da mesma faixa etária, em que nenhuma das pessoas em causa escolheu o outro, que a socialização acontece. Por outro lado, as oportunidades de socialização existentes fora da escola não ficam aquém (atrevo-me mesmo a dizer que serão bem mais positivas, em muitos casos) relativamente às que acontecem, por exemplo, nos recreios da escola... fora da sala de aulas mais ainda dentro da escola, o espaço alargou-se, é certo, mas ainda assim, as paredes permanecem... (p. 71)

Dias (2022) refere que uma forma que os pais utilizam para contornar a falta de socialização que advém da frequência na escola é a inscrição dos alunos em atividades extracurriculares como o desporto, a música ou outros grupos e associações que, para além de permitir o fator socialização, fazem com que estes alunos desenvolvam competências sociais e emocionais.

Além disso, Dias (2022), por outro lado, evidencia que uma das fragilidades do ensino doméstico é “a falta de conhecimentos de certas matérias por parte do responsável educativo” o que pode fazer com que, segundo Leite (2018) o aluno tenha uma má preparação para o exame ou prova de final de ciclo (Dias, 2022, p. 10). Dias (2022) revela ainda que para os alunos que regressem ao ensino tradicional após um período em ensino doméstico podem ter dificuldades em adaptar-se, tendo em conta as diferenças ao nível da exigência e da metodologia de trabalho.

Cury (2006) e Barbosa (2016) citados em Souza e Cerqueira (2019) apostam em argumentos a favor da escola, evidenciando que a escola é “um dos pilares da igualdade de oportunidades” e que é uma instituição que tem um papel importante na “diminuição das desigualdades e desvantagens entre os estudantes”, algo que é concordado por Riegel (2001) citado em Souza e Cerqueira (2019) que refere que o ensino doméstico só é possível para uma minoria dos alunos (idem, p. 7).

1.4. PRÁTICAS DE ENSINO DOMÉSTICO

Ribeiro (2016) no seu estudo sobre as famílias que praticam o ensino doméstico em Portugal, distinguiu quatro tipos de famílias que apresentam características diferentes no modo como assumem a modalidade de ensino doméstico e a executam. Por outro lado, Leite (2018) defende que os pais e as famílias que praticam o ensino doméstico escolhem de entre dois tipos de aprendizagem enquanto métodos pedagógicos.

Assim, os quatro tipos apresentados por Ribeiro (2016) são as famílias *saber tornar-se*, *saber ser*, *saber estar com* e *saber mudar*.

As famílias *saber tornar-se* “são crentes cristãs conservadoras”, orientadas pelos valores cristãos, tendo uma preocupação em garantir que os seus filhos tenham uma educação que persegue o casamento enquanto caminho para felicidade e realização, focando-se na família, no lar e nos ideais da Igreja (Ribeiro e Palhares, 2017, p. 61). Quer isto dizer que estas famílias se regem pelas normas e regras familiares onde existem diferentes níveis de “autoridade, disciplina, obediência e respeito pela hierarquia” (Ribeiro e Palhares, 2017, p. 61). Do ponto de vista destas famílias, não podem manter os seus filhos em escolas públicas, uma vez que estas não são guiadas pelos princípios cristãos e na impossibilidade de colocarem os seus filhos em escolas privadas com este tipo de ideologias, quer por elas não existirem na zona de residência destas famílias, quer por outros motivos, recorrem ao ensino doméstico para poderem educar os seus filhos baseando-se nos princípios bíblicos.

As famílias *saber ser* consideram que os filhos devem ser os principais responsáveis pelo seu processo educativo e de socialização. As famílias são apenas assistentes neste processo apoiando através da comunicação, da confiança incondicional e da abertura às diferenças e à individualidade das crianças. Estas famílias dão primazia à autonomia, ao interesse e à paixão das crianças. Como refere Ribeiro (2016) apoiando-se no que é dito por Sedlmayr (2014), “a criança cresce e desenvolve-se ao seu próprio ritmo, na comunidade da sua família e do grupo em que estão inseridos jovens, adultos, idosos que a conhecem e com as quais tem ligações afetivas” (idem, p. 106).

As famílias *saber estar com* considera que o ambiente escolar não é um ambiente que permite que as socializações sejam saudáveis, justificando com o *bullying*, a segregação etária e a pressão de grupo. Por isso, estes pais focam-se em que os seus filhos brinquem e interajam com as crianças se que haja discriminação ou *bullying* e que assim as suas diferenças sejam aceites percebendo o melhor que existe nas mesmas. Existe uma relação de parceria entre os pais e as crianças, onde partilham os saberes e as decisões, respeitando os “direitos individuais da criança

e os coletivos familiares, através da negociação, da valorização e aceitação das diferenças” (Ribeiro e Palhares, 2017, p. 62). Nestas famílias a aprendizagem ocorre muitas vezes de forma incidental, isto é, “nós aprendemos, quando estamos completamente envolvidos em atividades que gostamos, que fazemos por prazer, e que a aprendizagem acontece como uma espécie de «efeito secundário” (Ribeiro, 2016, p. 107).

As famílias *saber mudar*, são as que respeitam os alunos com necessidades educativas especiais.

Por outro lado, os dois métodos de aprendizagem apresentados por Leite (2018) são a aprendizagem estruturada e aprendizagem autónoma.

Segundo Leite (2018) alguns pais utilizam o mesmo método e os mesmos apoios pedagógicos que são utilizados na escola, trazendo “a escola para dentro de casa”, chamando-se a isto aprendizagem estruturada. Este tipo de aprendizagem, caracteriza-se por ter horários definidos que seguem os períodos escolares e o currículo é baseado no currículo nacional e nas disciplinas em vigor na escola. Esta abordagem é utilizada essencialmente em alunos que saíram da escola tradicional e os pais querem transmitir alguma estabilidade seguindo a rotina habitual das crianças ou quando existe uma predisposição a quem um dia os alunos voltem a frequentar a escolar e a regressar à mesma.

Por outro lado, os pais que optam por não ter horários fixos, currículo delineado e maior flexibilidade de aprendizagens, trata-se de uma aprendizagem autónoma. Nesta abordagem, os pais focam-se nos interesses e na curiosidade dos alunos para que estes tenham liberdade em decidir o que querem aprender, como e quando.

2. REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Neste ponto irei proceder ao enquadramento teórico da regulação da educação, uma vez que se trata do conceito chave para analisar o fenómeno do ensino doméstico no Benfica Campus. Nesse sentido, irei apresentar a definição de regulação e de regulação da educação, prosseguindo de seguida para a clarificação dos três tipos de regulação: de controlo, autónoma e conjunta. Por fim, irei apresentar os três níveis de regulação, sendo estes o transacional, nacional e local.

2.1. REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Boyer (1990) citado em Reis (2013) apresenta três entendimentos para o conceito de regulação. Um associado às ciências físicas, biologia e teoria dos sistemas que define regulação enquanto “o modo como se ajusta a ação”; outro em que regulação é vista como a “intervenção ativa e consciente do Estado ou de outras organizações coletivas”; e um terceiro definido por Boyer (1990) que entende regulação como a “conjunção de mecanismo que promovem a reprodução geral, tendo em vista as estruturas económicas e as formas sociais vigentes” (Reis, 2013, p. 104). Afonso (2009) citado em Nunes (2021) acrescenta ainda que a regulação é a “coordenação coletiva indispensável à atribuição de valores numa sociedade” (idem, p. 53).

Já regulação da educação é definida por Afonso (2009) como sendo “o conjunto dos dispositivos e procedimentos que, numa determinada sociedade, moldam a provisão coletiva e institucionalizada da ação educativa, em função dos valores sociais dominantes” (idem, p. 32). Este defende ainda que a regulação da educação deve ser percebida como um “instrumento de análise da produção e gestão das políticas educativas” (Afonso, 2009. p. 34).

2.2. REGULAÇÃO DE CONTROLO, AUTÓNOMA E CONJUNTA

Barroso (2006) distingue dois tipos de regulação distintos, sendo estes úteis para o contexto deste projeto de investigação: a regulação institucional, normativa e de controlo e a regulação situacional, ativa e autónoma. Por um lado, através da regulação de controlo, temos a produção de regras e a forma como as mesmas são aplicadas de maneira a orientar as ações dos atores, por outro lado com a regulação autónoma temos não só a definição das regras, mas também a forma como os atores reajustam as regras e integram as mesmas nos contextos em que estão envolvidos.

Assim, Maroy e Dupriez (2000) citados em Barroso (2006) definem regulação de controlo como sendo “o conjunto de ações decididas e executadas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as ações e as interações dos actores sobre os quais detém uma certa autoridade” (idem, p. 13). Quer isto dizer que existe uma autoridade com legitimidade para definir as regras que orientam o modo como os atores devem agir e se comportar, evidenciando assim o controlo e influência desta autoridade.

Quanto à regulação autónoma, Barroso (2006) refere que se trata da “definição de regras (...) que orientam o funcionamento do sistema” e do “seu (re)ajustamento provocado pela diversidade de estratégias e ações dos vários actores, em função dessas mesmas regras” (idem, p.13). Fica

então claro, como referi anteriormente, que se trata da forma como os atores se apropriam das regras e integram as mesmas.

Além disso, Barroso (2005) citando Reynaud (2003), apresenta ainda a regulação conjunta que se trata do resultado da interação entre a relação de controlo e da regulação autónoma, procurando produzir regras em comum.

2.3. NÍVEIS DE REGULAÇÃO

Nunes (2021) citando Barroso (2015) refere que existem diferentes extremos de influência com diferentes níveis de poder e, por conseguinte, de regulação, na regulação das políticas educativas. Como tal, podemos distinguir três níveis de regulação definidos por Barroso (2006): a regulação transnacional, a regulação nacional e a microrregulação local.

A regulação transnacional, segundo Barroso (2006) diz respeito ao

conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como “obrigação” ou “legitimação” para adoptarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo (pp. 44-45).

Este nível de regulação é o resultado dos efeitos da globalização e da existência de estruturas supranacionais, como é o caso da União Europeia, que mesmo não existindo a nível formal uma imposição de poder de decisão nos assuntos educativos, existe um controlo da execução das políticas educativas, através de regras e de outros mecanismos. Por outro lado, resulta também de programas de cooperação e de investigação, como o caso da OCDE, por exemplo, onde são dadas sugestões aos países de como estes devem solucionar os seus problemas, servindo, como refere Barroso (2006), como “uma espécie de pronto-a-vestir a que recorrem os especialistas de diferentes países” (idem, p. 45).

A regulação nacional, segundo Barroso (2006) consiste na forma como o Estado e a sua administração “exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos, o contexto de acção dos diferentes actores sociais e os seus resultados” (idem, p. 50). Neste sentido, a regulação nacional está relacionada com a regulação de controlo apresentada anteriormente.

Segundo Barroso (2006), o sistema educativo em Portugal teve por base nos seus processos de criação, o poder e a autoridade do Estado, tendo posteriormente existido uma evolução

progressiva onde se começou a verificar uma ligação entre o Estado e os professores, existindo assim uma coordenação através de administração burocrática e profissionalismo. Dessa forma, a comunidade era “excluída” criando assim uma tensão entre “racionalidade administrativa e “racionalidade pedagógica o que levou ao surgimento da regulação estatal do tipo burocrática e administrativo e a uma regulação corporativa do tipo profissional e pedagógico. Enquanto numa, a escola era percebida enquanto serviço do Estado e por esse motivo “orientada pelos normativos que advém da administração central” – regulação estatal do tipo burocrática e administrativo – noutra, a escola era percebida como uma organização profissional e onde existia alguma autonomia a nível pedagógico e a nível financeiro (Nunes, 2021, p. 55).

A regulação local, ou microrregulação local como é mencionada por Barroso (2006), remete para “um complexo jogo de estratégias, negociações e ações, de vários atores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustadas localmente, muitas vezes de modo não intencional” (idem, p. 56)

Este autor, define assim microrregulação local como

o processo de coordenação da ação pelos atores no terreno que resulta do confronto, interação, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença quer, numa perspectiva vertical entre “administradores” e “administrados”, quer numa perspectiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e inter organizacional) (Barroso, 2006, pp. 56-57).

Assim, a regulação local é a que se processa no interior das escolas ou de outras instituições que fazem parte do sistema educativo englobando os processos internos que determinam as normas internas da instituição. Além disso, é possível constatar que este nível de regulação está relacionado com a regulação autónoma apresentada no tópico anterior.

Tendo em conta que existem diversos espaços de microrregulação local, como é referido por Barroso (2006), este autor afirma que esta multiplicidade de espaços faz com que seja criado um efeito de “mosaico” no sistema educativo nacional, sendo este caracterizado pela “construção de políticas que raramente atingem a globalidade do sistema educativo e que decorrem de medidas avulsas e locais, aprovadas por derrogações das normas existentes” (Nunes, 2021, p. 56). Nunes (2021) refere ainda citando Barroso (2013) que o local é percebido “simultaneamente como um lugar de aplicação, de participação, de interdependência e de concorrência de lógicas tão distintas” (idem p. 57).

3. PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

Como foi possível compreender no início deste capítulo, o ensino doméstico existe no mundo e em Portugal há vários anos. No entanto, não deixa de ser um dado importante o facto de o ensino doméstico estar prescrito na lei em Portugal há mais de 70 anos e hoje, após uma evolução na sua legislação, estarmos a assistir novamente a uma restrição nas medidas que permitem o desenvolvimento do ensino doméstico. Além disso, é igualmente interessante perceber que apesar da longevidade deste fenómeno em Portugal, são poucas as famílias que atualmente o praticam (como apresentei no segundo tópico deste capítulo) e são poucos os estudos que existem sobre o mesmo.

Por esse mesmo motivo de relativa escassez de estudos sobre o ensino doméstico em Portugal, sendo que abordei alguns neste relatório de estágio (Dias, 2022; Leite, 2018; Ribeiro, 2016; Ribeiro e Palhares, 2017; Vitorino, 2013), e mesmo ao nível global (Alexandre, 2016; Brewer e Lubienski, 2017; Souza e Cerqueira, 2019), este estudo tem como propósito descrever e analisar a modalidade de ensino doméstico no Benfica Campus, procurando compreender como os modos de regulação nacional relativos ao ensino doméstico (regulação de controlo) são localmente apropriados e promulgados (regulação autónoma).

Assim, os principais objetivos do projeto de investigação são os seguintes:

1. Descrever o modo como o Ensino Doméstico está organizado no Benfica Campus (atores e estruturas)
 - a. Interpretar as características dos atores do contexto em causa;
 - b. Identificar como se iniciou o processo de ensino doméstico no Benfica Campus;
 - c. Determinar a organização do currículo do ensino doméstico no Benfica Campus;
 - d. Descrever a ligação da responsável educativa e dos atletas com a escola de matrícula;
 - e. Descrever a ligação da responsável educativa com o Benfica Campus.
2. Compreender o que justifica essas modalidades de funcionamento (justificações para a ação);
3. Recolher evidências dos modos de regulação autónoma.

4. NOTA METODOLÓGICA

A investigação utiliza uma abordagem geral de carácter qualitativo, descritivo e naturalista. Como referi anteriormente no primeiro capítulo, nos estudos qualitativos os dados são recolhidos no

local do estudo e o investigador é o principal agente de recolha de dados, a análise de dados é tendencialmente realizada de forma indutiva, existe um maior interesse pelo processo do que pelos resultados, a investigação é essencialmente descritiva e o foco está em compreender os comportamentos do ponto de vista dos sujeitos da investigação (Bogdan e Biklen, 1994). Por outro lado, posso afirmar que se trata de um estudo naturalista, na medida em que estudos tratam investigações de “situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis” (Afonso, 2005, p. 43). Neste sentido, este estudo é do tipo descritivo, uma vez que se trata de uma “descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador, quer tenham sido directamente observados por ele quer tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante” (Afonso, 2005, p. 43).

Importa igualmente referir que o meu estudo enquadra-se num estudo de caso. Segundo Bogdan e Biklen (1994) os estudos de caso consistem “na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (idem, p. 89). Amado (2013) seguindo o esquema de Ludke e André (1986) distingue as características fundamentais dos estudos de caso:

visam a descoberta (...); enfatizam a interpretação em contexto (...); visam retratar a realidade de forma completa e profunda (...); usam uma variedade de fontes de informação, de abordagens e técnicas, resistindo à tirania do dogma metodológico; permitem generalizações naturalistas e ecológicas (...); procuram representar os pontos de vista diferentes. (pp. 143-143)

Para recolha de dados recorri à observação não participante, pesquisa arquivista e à entrevista semiestruturada, tendo recorrido à análise de conteúdo para tratamento dos dados recolhidos.

Relativamente à observação não participante, esta ocorre quando o investigador não interage com os participantes, evitando a existência de interações entre os mesmos (Santos, 1994). A observação não participante permitiu recolher dados relativos ao funcionamento das sessões de ensino doméstico, atividades realizadas, atores envolvidos e dinâmicas de trabalho, uma vez que realizei algumas observações às sessões de ensino doméstico (anexo 4: sínteses de observação ao ensino doméstico).

No que diz respeito à pesquisa arquivista, como referi no primeiro capítulo, segundo Afonso (2005) consiste “na utilização de informação em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação”, sendo que neste caso para além de ter recorrido a outros trabalhos realizados sobre o ensino doméstico em

Portugal e no Mundo, recorri igualmente ao Decreto-Lei nº70/2021 de 3 de agosto que regulamenta o ensino doméstico em Portugal.

Por fim, recorri a uma entrevista que, como Amado (2014) refere é “uma conversa intencional orientada por objetivos precisos” sendo considerada por Quivy e Campenhoudt (1998) citados em Amado (2014) como o método mais adequado para “a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.” (Amado, 2014, p. 207). Esta perspetiva faz todo o sentido uma vez que recorri a esta técnica para entrevistar a responsável educativa do ensino doméstico no Benfica Campus (anexo 1: guião da entrevista), tendo como objetivos:

1. Conhecer e compreender a modalidade de ensino doméstico no Benfica Campus
 - a. Conhecer o percurso da entrevistada no ensino doméstico;
 - b. Conhecer as representações da entrevistada sobre o funcionamento do ensino doméstico no Benfica Campus.

Importa referir que recorri a uma entrevista semiestruturada que, segundo Amado (2014), caracteriza-se por existir um guião com questões previamente definidas numa lógica que permita ao investigador posteriormente registar “o essencial que pretende obter”, apesar de existir flexibilidade nas questões para durante a entrevista o entrevistado ter liberdade na sua resposta (idem, p. 208).

Depois de aplicar a entrevista, procedi ao tratamento de dados da mesma, iniciando com a transcrição da entrevista e passando à análise de conteúdo (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista) tendo por base as categorias e indicadores definidos. A análise de conteúdo é, segundo Amado (2014), uma “técnica de pesquisa documental que procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o ‘conteúdo manifesto’ dos mais diversos tipos de comunicação” sendo a sua principal finalidade “proceder à descrição objetiva, sistemática e, eventualmente quantitativa de tais conteúdos” (idem, pp. 302-303).

5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Irei proceder à apresentação dos resultados obtidos através da realização do projeto de investigação sobre o ensino doméstico no Benfica Campus, tendo em conta os objetivos de investigação.

1. Descrever o modo como o Ensino Doméstico está organizado no Benfica Campus (atores e estruturas)
 - a. Interpretar as características dos atores do contexto em causa;
 - b. Identificar como se iniciou o processo de ensino doméstico no Benfica Campus;
 - c. Determinar a organização do currículo do ensino doméstico no Benfica Campus;
 - d. Descrever a ligação dos atores com a escola de matrícula;
 - e. Descrever a ligação dos atores com o Benfica Campus.
2. Compreender o que justifica essas modalidades de funcionamento (justificações para a ação);
3. Recolher evidências dos modos de regulação autónoma.

1. Descrever o modo como o Ensino Doméstico está organizado no Benfica Campus (atores e estruturas).

Neste ponto irei descrever o funcionamento do ensino doméstico no contexto de investigação, sendo este o Benfica Campus. Procurarei apresentar as características dos atores envolvidos no ensino doméstico, a forma como se iniciou este processo no Benfica Campus, o modo como o currículo dos atores se encontra organizado, a ligação dos atores com a escola de matrícula e com o Benfica Campus.

a. Interpretar as características dos atores do contexto em causa.

Existem duas características importantes a distinguir no que diz respeito aos atores do contexto em causa: primeiro que se inserem num universo de atletas de alto rendimento e segundo que são atletas que, por particularidades específicas, se distinguem dos demais residentes no Benfica Campus. Assim, em primeiro lugar irei explicar em que é que os atletas residentes (e, de certa forma, também os não residentes) do Benfica Campus se diferenciam dos restantes jovens da mesma faixa etária e de seguida as particularidades e características específicas destes dois atletas inseridos no ensino doméstico que os diferenciam dos restantes colegas que se encontram também no Benfica Campus.

No que diz respeito à primeira característica, os jovens residentes no Benfica Campus (englobando aqui os dois jovens que pertencem ao projeto de ensino doméstico), inserem-se num contexto desportivo de alto rendimento o que os distingue dos restantes jovens que frequentam a escola com eles. Para além destes jovens estarem deslocados da sua residência de

origem e da sua família o que por si só já os diferencia dos colegas da escola, ao integrarem no Benfica Campus têm de cumprir com diversas regras, normas e procedimentos¹⁷ que, com certeza, seriam diferentes ou não existiriam se vivessem com os seus pais. Como a responsável educativa (RE) do ensino doméstico refere na entrevista realizada, estes jovens têm o foco de “corresponder ao Benfica e àquilo que o Benfica lhes pede” no sentido em que, contrariamente ao que acontece com os restantes jovens que, ou não praticam desporto ou o desporto que praticam não os obriga a viverem fora do seu contexto familiar e por isso a sua vida “é para a escola e para as atividades extraescolares”, a vida dos atletas residentes do Benfica Campus é “dedicada ao Benfica e ao futebol e a escola é, entre aspas, a parte extra” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, p. 38). Neste sentido, estes jovens não têm uma postura positiva face à escola, muito devido à sua falta de motivação e ao seu cansaço, como refere a RE do ensino doméstico na entrevista realizada:

“odeiam ir para a escola, levantar-se de manhã cedo e ir para a escola (...) porque eles depois acabam por andar muito cansados fisicamente o ano inteiro. (...) À segunda-feira vão para a escola, um professor e o resto dos alunos estão descansados...já tiveram o fim de semana para descansar...eles não tiveram o fim de semana para descansar... (...) eles estiveram a jogar” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, p. 39).

Quanto aos dois atletas inseridos no ensino doméstico, para além das características mencionadas anteriormente, estes dois atletas provêm de um país do continente africano e como a RE refere, “o que difere o A e o F é mesmo a cultura deles, a postura deles na vida” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, p. 39). São jovens que têm conhecimentos precários não só da língua portuguesa, como também das disciplinas que Portugal tem no seu plano curricular, tal como a RE refere, “eles não têm muitas bases do português, muitas bases das matérias com as quais nós contactamos. Têm um plano curricular completamente diferente do nosso” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, p. 40), para além de que lidaram com dois anos de pandemia que só complicou mais a sua integração na educação em Portugal:

“os dois anos de pandemia, não lhes permitiram sequer fazer uma introdução à escola, não lhes permitiu sequer introduzirem-se no nosso contexto escolar, na nossa dinâmica e acho que foi isso que os parou” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, pp. 39-40).

¹⁷ Sendo estas regras, normas e procedimentos transmitidos através do Manual de Acolhimento e Boas Práticas (ao qual já fiz referência diversas vezes neste documento) e através de uma reunião de acolhimento que cada novo atleta tem, como é possível verificar nos diários de campo “Reunião de acolhimento a um novo atleta por videochamada. Esta reunião tinha como objetivo transmitir ao atleta e aos seus pais algumas informações sobre o funcionamento do dia a dia dos atletas no que diz respeito ao tempo escolar e ao tempo livre bem como de algumas regras e procedimentos que o mesmo deve seguir.” (anexo 5: diários de campo, p. 63)

Assim, estes dois atletas, como a responsável educativa refere na entrevista realizada, focaram-se no futebol, uma vez que para eles a sua obrigação e o seu principal objetivo em estarem em Portugal é o futebol. Como tal, no caso destes atletas, a tarefa não é apenas ensinar os conteúdos do plano curricular do ano letivo em que estão inseridos, mas também fazer com que esses conteúdos lhes façam sentido porque para eles “nada do que para nós faz sentido e está nos planos curriculares, para eles aquilo é tudo desnecessário” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, p. 40).

b. Identificar como se iniciou o processo de ensino doméstico no Benfica Campus.

Tal como referi no primeiro capítulo¹⁸ deste documento, o ensino doméstico no Benfica Campus iniciou pela primeira vez em setembro de 2021. Contudo, como a RE do ensino doméstico referiu na entrevista realizada, o processo já se tinha iniciado dois anos antes, em 2019, não tendo começando antes por causa do COVID-19 “ele não começou há dois anos por causa da pandemia”. (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, p. 41). Assim, a RE explica na entrevista que numa primeira instância a coordenadora do departamento escolar do Benfica Campus contactou-a para compreender como se processava o ensino doméstico e como é que o mesmo iria funcionar no Benfica Campus; de seguida a RE realizou um projeto adaptado às particularidades do Benfica Campus e enviou à coordenadora do departamento escolar; e, por fim, foram realizados os procedimentos burocráticos e administrativos, tal como se encontra legislado no Decreto-Lei nº70/2021:

“Portanto, a Dra. C contactou-me para perguntar e se inteirar um bocadinho como é que era o ensino doméstico e como é que seria aí no Benfica. Eu enviei um projeto sobre ensino doméstico e como é que fazia, como é que estava desenhado o meu projeto para trabalhar com jovens. Adaptei-o um bocadinho às características de atletas de alto rendimento (...) E depois são as burocracias do sistema português (...) Portanto temos que entregar uma declaração do Encarregado de Educação a dizer que o aluno vai passar para aquela modalidade e porquê, temos que fazer uma declaração do responsável educativo, que foi uma coisa que introduziram na lei há dois anos, mais ou menos, tem que haver um responsável educativo (...) Neste caso sou eu. E pronto, depois a escola estabelece um protocolo com o responsável educativo e com o Encarregado de Educação sobre o procedimento do ensino doméstico e como é que se vai fazer e o processo fica terminado. E depois é iniciar a atividade.” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, pp. 41-41-42).

¹⁸ (p. 40 do presente documento)

No que diz respeito à escolha dos atletas que estão inseridos na modalidade a RE refere que foi “O departamento (...) que escolheu os alunos que iriam fazer parte desse processo”, assim como no que diz respeito aos espaços onde foram dinamizadas as sessões que a RE refere que “Não tive influência nenhuma em relação a nada” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, pp. 42-43).

c. Determinar a organização do currículo do ensino doméstico no Benfica Campus.

No que diz respeito à organização do currículo praticado, importa começar por referir que os dois atletas em ensino doméstico inserem-se em anos escolares e ciclos de ensino distintos. No entanto, apesar da responsável educativa referir que segue o ritmo dos alunos que se encontram em contexto escolar, refere também que não trabalha todas as disciplinas ao mesmo tempo.

“(...) eu tento respeitar o currículo ao máximo. Portanto eu sei o que é que se está a passar a nível de 7º, 8º, 10º...9º, 10º...sei o plano curricular deles, sei o que é que eles dão em cada altura, sei como e que se trabalha e tento respeitar. Tento ir ao ritmo dos alunos que estão em contexto de escola.” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, p. 45);

“(...) eu não trabalho as disciplinas todas ao mesmo tempo...trabalho mais umas no princípio, trabalho mais umas no meio...pronto, vamos fazendo assim, mas aquilo vai-se equilibrando.” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, p. 45).

Além disso, a mesma afirma que tem conhecimento e consciência dos conteúdos de cada disciplina que são imprescindíveis para o desenvolvimento de aprendizagens que serão úteis para o ano escolar seguinte ou para a vida em geral, sendo por isso esses os conteúdos que trabalha mais, deixando de lado outros que são “menos essenciais”.

“O que eu faço é...eu não perco tempo com coisas que eu sei que eles não vão precisar de saber.” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, p. 45),

“(...) eu sei quais são as matérias “âncora”, digamos...eu sei que eles têm de saber aquilo, aquilo eles têm de saber. Portanto, trabalhamos aquilo. Não andamos ali a perder muito tempo (...) Mas foco-me naquilo que eu sei que eles têm de saber. (...) Às vezes há coisas que não estão, mas que eu acho que até é importante para eles fazerem ligações e foco-me mais nisso.” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, pp. 45-46).

Nesse sentido, quando questionada se respeitou ao máximo o plano curricular definido, a mesma respondeu:

“Portanto, tentei respeitar...no caso do F foi muito mais difícil porque é um 10º ano, portanto tive de fazer ali uma seleção maior do que é que ele precisa mesmo de saber. No caso do A, tentei mostrar-lhe onde é que ele aplica as matérias que está a dar à vida. Portanto conversamos sobre isso e aplicamos aí os conteúdos, mas aqueles que eu sei que é realmente aquilo, as matérias âncora, o resto...deixo passar.” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, p. 46).

No que concerne ao tema de cidadania que é trabalho nas escolas, a responsável educativa refere que este também foi incluído nas suas sessões de ensino doméstico, sendo trabalhado todos os dias:

“Foi (...) eu trabalho a disciplina de cidadania com eles, todos os dias... (...) Mas não estou a registar no dossiê do aluno que aquilo está a ser trabalhado (...) Os valores, as relações, os comportamentos, a vida em sociedade...” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, p. 46).

Quanto às sessões de ensino doméstico e o modo como as mesmas foram planeadas e pensadas pela RE, a mesma referiu que seguiu uma lógica de colaboração e interajuda entre os dois atletas. Isto é, apesar de ambos estarem em dois anos letivos diferentes e, como tal, terem idades diferentes, a RE optou por utilizar essencialmente uma metodologia de troca de papéis em que um dos atletas explicava a matéria ou os conteúdos ao outro.

“(...) optei por um puxar o outro. Portanto, apesar de estarem e anos muito diferentes, têm dois anos de diferença, optei por um partilhar a matéria do outro. Para já porque o mais novo ia aprender do mais velho e o mais velho ia buscar conhecimentos que já devia ter adquirido e que não adquiriu.” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, p. 43);

“P pede a A1 que explique a matéria que está a estudar a A2 e A1 começa a explicar.” (anexo 4: sínteses de observação do ensino doméstico, p. 52);

“P explica a A2 o que vão fazer hoje, explicando que vai aproveitar a matéria que de um para ensinar ao outro as percentagens e a regra de três simples, unindo assim os conteúdos de cada um.” (anexo 4: sínteses de observação do ensino doméstico, p. 58);

“A2 começa a ler um texto em inglês em voz alta. P vai ouvindo A2. (...) A1 pede o manual a A2 e ajuda-o a dizer as palavras bem.” (anexo 4: sínteses de observação do ensino doméstico, p. 53).

No entanto, os atletas não tinham o mesmo horário de sessões do ensino doméstico. Um deles, por ter um horário mais apertado de treinos, apenas ia à tarde, enquanto o outro ia de manhã e à tarde, pelo que os atletas apenas estavam juntos à tarde. Além disso, as sessões não eram todos os dias presenciais, existindo sessões autónomas em que os atletas trabalhavam sozinhos em tarefas definidas pela responsável educativa. Assim, apesar da RE ter adotado uma metodologia

de troca de papéis, existiam momentos em que os atletas trabalhavam os conteúdos do seu ano escolar individualmente. Apesar disso, como referi existia muito trabalho colaborativo e desenvolvimento de aprendizagens em conjunto:

“Portanto, o F tem um horário mais...mais apertado a nível de treinos, o F treina todas as manhãs, portanto o F só podia ir à tarde. O A como tem treinos ao fim do dia, eu consegui que ele fosse de manhã e à tarde. E à tarde era o único horário em que eles estavam juntos. Portanto eu de manhã, optava por trabalhar o 8º ano com A de uma forma normal, trabalhava as matérias com ele e para a tarde guardava...ou o que ia trabalhar com o F podia servir para o A ou o que ia trabalhar com A podia servir ao F. Portanto acabava por conseguir conciliar aquilo tudo. Havia dias em que trabalhava com os dois as mesmas coisas, um a nível do 8º, um a nível do 10º, algumas coisas que eu achava que podiam-se encontrar ali e muitas vezes coisas que eles não tinham aprendido, que era novidade para os dois. Portanto, acabava por ensinar aos dois a mesma coisa, porque um não tinha conhecimentos e o outro também estava a adquiri-lo.” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, pp. 43-44);

“P ajuda A2 a chegar à resposta pedindo que procure no que esteve a estudar de manhã.” (anexo 4: sínteses de observação do ensino doméstico, p. 52).

Através das observações que realizei e com base nos pontos-chave que selecionei baseados no artigo de Gustavo Heidrich (2010)¹⁹, como irei apresentar no capítulo III, pude compreender que a responsável educativa realiza uma breve revisão dos conhecimentos adquiridos nas sessões anteriores, inverte a ordem natural de aprendizagem (para além da utilização da metodologia de troca de papéis, como já referi) colocando questões sobre os conteúdos apreendidos para que os atletas sejam capazes de explicar os mesmos e realiza associações entre os conhecimentos apreendidos e informações dos atletas. Tudo isto pode-se verificar nos seguintes excertos:

“P relembra o que aprenderam na disciplina de História nas últimas sessões.” (anexo 4: sínteses de observação do ensino doméstico, p. 51);

“P pede a A1 que coloque uma dúvida sobre a matéria que P sabe que A1 tem. A1 coloca essa dúvida e P começa a explicar.” (anexo 4: sínteses de observação do ensino doméstico, p. 53);

“Ao falar sobre a religião na Grécia Antiga, P questiona a religião de A1 que lhe responde.” (anexo 4: sínteses de observação do ensino doméstico, p. 51);

¹⁹ Heidrich, G. (1 de julho de 2010). Como fazer observação de sala de aula. *Associação Nova Escola*. Retirado em setembro de 2022 e obtido de <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/620/como-fazer-observacao-de-sala-de-aula>

“P questiona aos A’s quais são os sons que mais gostam e ambos os A’s respondem, uma vez que está a falar sobre isso na matéria de Físico-Química.” (anexo 4: sínteses de observação do ensino doméstico, p. 52).

No que diz respeito aos espaços utilizados nas sessões de ensino doméstico, como irei referir mais à frente, estes foram decididos pela DFPS. Contudo, a RE refere que estes espaços acabaram por serem bastante condicionados devido aos horários dos treinos deles. Neste sentido, apesar da responsável educativa ter planeado algumas sessões diferentes em contextos fora da sala de aula para trabalhar conteúdos da disciplina de história, por exemplo, tais sessões não foram possíveis de concretizar, uma vez que os atletas tinham treinos bi-diários que ocupavam grande parte do seu dia, chegando até a treinar em duas equipas distintas.

“(…) por exemplo, a História do A eu queria ir a Lisboa e ele estar nos sítios e eu poder dar as aulas fora da sala. O F a mesma coisa, na disciplina de História achava importante...acho muito importante trabalharmos a História fora do contexto de sala (...). A Geografia, também tinha algumas coisas planeadas para fazer com eles, também não consegui por falta de tempo...” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, p. 44);

“De tempo da parte deles, sim. Porque, por exemplo, o A à terça e à quinta tem treinos bi-diários e ginásio, portanto nem valia a pena, sequer estar. O F houve uma parte do ano letivo que treinou em duas equipas..., portanto, treinava na equipa dele e nos SUB 23, portanto havia semanas que eu não o via...” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, p. 45).

Por fim, ao longo do ano letivo, os atletas foram construindo portefólios. Destes consta resumos e apontamentos dos conteúdos, aprendizagens adquiridas, exercícios de consolidação e, no caso de um dos atletas, apresentações de trabalhos:

“No portefólio deles eles têm tudo o que fizeram. Têm resumos, têm aprendizagens, têm notas...que eu fui ensinando-os a tirar notas... (...) Têm exercícios de consolidação da matéria e depois têm...têm não, o A tem mais trabalhos que o F, o F não tem tempo para fazer outro tipo de trabalhos. É o que eles têm no dossiê, todo o percurso do ensino doméstico deles. Do género...se estamos a aprender inglês e se...se estamos a trabalhar o inglês e se eu percebo que eles ainda não sabem o básico, peço-lhes para eles fazerem, escreverem aquilo que aprenderam e colocam no dossiê. Portanto o A tanto pode ter coisas do 5º ano, como do 6º como do 7º” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, p. 47);

“O A tem trabalhos que fizemos, algumas apresentações que eu ensinei-lhe a fazer por causa da disciplina de TIC que acaba também por estar inserida no portefólio através da apresentação de alguns trabalhos. Aproveito as outras disciplinas para a introdução das TIC” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, p. 47);

“P diz aos A’s para escreverem no dossiê os cálculos e as respostas e eles começam.” (anexo 4: sínteses de observação do ensino doméstico, p. 61);

“A2 tira folhas do dossiê para fazer exercícios.” (anexo 4: sínteses de observação do ensino doméstico, p. 53);

“P pede a A1 que leia no dossiê o que são as eleições e o que é votar. A1 não encontra no dossiê onde está escrito isso e P explica-lhe esses conceitos. P questiona a A1 se ele se ainda recorda de terem abordado estes assuntos e relembra os exercícios que fizeram sobre estes conteúdos.” (anexo 4: sínteses de observação do ensino doméstico, p. 54);

“P pede a A1 que realize apontamentos no dossiê sobre a matéria que estiveram a aprender.” (anexo 4: sínteses de observação do ensino doméstico, p. 55).

d. Descrever a ligação dos atores com a escola de matrícula.

Como já referi anteriormente, os dois atletas encontravam-se em anos escolares distintos, em ciclos distintos e, para além disso, em escolas diferentes. Quer isto dizer que, para além de terem escolas de matrículas diferentes tinham também professores-tutores diferentes. Nesse sentido, no caso de um dos atletas, a ligação entre a professora-tutora e a RE decorreu de uma forma cordial onde houve uma aceitação positiva ao projeto e onde não foram colocados entraves ou constrangimentos às atividades realizadas e ao portefólio apresentado ao longo do ano letivo. No caso do outro atleta, a professora-tutora não aceitou de forma tão positiva o projeto não tendo inclusivamente, segundo a RE, lido a legislação atual do ensino doméstico. Assim, esta professora-tutora no final de cada período letivo realizou uma avaliação ao atleta onde solicitou o portefólio do mesmo e entregou-o a todos os professores de cada disciplina. Neste sentido, a RE viu-se condicionada e os professores fizeram referência ao facto de as atividades trabalhadas em torno do tema da cidadania não estarem representadas no portefólio e de não existirem atividades de educação física. Isto verifica-se nos seguintes excertos:

“A professora do F eu conversei com ela um dia sobre isto e ela é uma professora muito aberta. (...) Portanto, aceitou o processo muito bem, reunimos duas vezes. A primeira para eu me apresentar a ela e falar um bocadinho sobre o F e sobre esta situação, e a segunda ela foi ter comigo ao Benfica Campus no fim do primeiro...no início do segundo período para ver o portefólio do F e para ver se estava tudo a correr bem... (...)E tem sido um pessoa que me facilita imenso e que não cria qualquer tipo de constrangimento nem de dúvidas (...) Faz o trabalho dela, fala comigo, faz as perguntas, inteira-se do trabalho dele, mas é uma pessoa que colabora.” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, pp. 47-48);

“A professora do A (...) é uma pessoa que levanta mais problemas, portanto, nem se deu ao trabalho de ler a legislação, não sabe como é que funciona o ensino doméstico, foi tudo...o pouco que sabe, fui eu que lhe disse...eu um dia perguntei-lhe se ela tinha lido a legislação e ela disse que não tinha tido tempo para isso...” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, p. 48);

“(...) Aquilo que a professora do A fez (...) [foi] uma espécie de avaliação ao A todos os fins do período. (...) ela pede o dossiê e ela passa o dossiê a todos os professores da disciplina. O que é péssimo, porque está a condicionar o meu trabalho, está a condicionar o trabalho do miúdo, porque eu podia perfeitamente trabalhar outras coisas com o A e não posso, porque ele tem que corresponder àquilo. Tem implicado imenso com a disciplina de cidadania, porque eu escrevo nos relatórios que a cidadania é trabalhada todas as aulas, por isto e por aquilo e ela diz-me que “palavras são palavras”, portanto ela quer factos. Ela quer que eu escreva todas as aulas que fazemos em cidadania. O professor de educação física, implica imenso porque ele não está a ter a disciplina e as atividades de educação física que deve ter. Eu já me fartei de explicar que o A é um atleta de alto rendimento...” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, pp. 48-49).

Quanto à possibilidade de frequentarem os espaços escolares da escola de matrícula, no caso de um dos atletas essa possibilidade foi abordada no entanto não se concretizou e no caso do outro atleta nunca se colocou essa hipótese, embora do ponto de vista da responsável educativa frequentar os espaços escolares no caso deste atleta não faria sentido.

“(...) a professora do A falou nisso várias vezes, até ela própria disse várias vezes que (...) quando encontrasse ali um espaço para o A poder ir à escola e contactar com a escola que ela iria fazer isso. Até hoje, nunca fez.” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, p. 49);

“(...) do F não se falou nisso. Até porque a professora do F é tão à vontade e acha tão interessante este processo, que eu acho que ela nem sentiu...que fosse uma mais-valia. E acho que para o F não fazia sentido.” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, p. 49).

e. Descrever a ligação dos atores com o Benfica Campus.

No que diz respeito à ligação dos atores com o Benfica Campus, importa aqui abordar a ligação entre a responsável educativa do ensino doméstico com o Benfica Campus. Esta relação processava-se entre a coordenadora do departamento escolar (a minha orientadora) e a responsável educativa, sendo que a RE ia transmitindo como é que estava a decorrer o processo, tendo contudo muita liberdade para realizar as suas atividades, como é referido pela mesma na entrevista:

“Eu trabalhava diretamente com a Dra. C, que é a responsável escolar do departamento escolar do Benfica Campus. (...) ia-lhe dizendo como é que as coisas estavam a correr, ela também me ia perguntando acerca deles, mas fui sempre muito autónoma e livre. Portanto havia dias em que entrava e saía e o contacto era só mesmo com eles os dois. (...) a Dra. C esteve sempre presente, esteve sempre dentro do processo, mas sempre me deixou agir muito livremente.” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, pp. 49-50).

Além disso, a coordenadora do departamento escolar acompanhava a responsável educativa nas reuniões com os professores-tutores de ambos os atletas. Todos os meses a RE enviava um relatório onde abordava a atitude comportamental dos atletas, a sua postura, os desenvolvimentos nas aprendizagens, entre outros assuntos, como a mesma refere na entrevista:

“(...) a Dra. C ia comigo sempre às reuniões com os professores (...)” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, p. 50);

“(...) todos os meses envio à Dra. C o relatório mensal. Portanto, o que eles fizeram. Não detalhadamente, não vou dizer estudámos geografia, estudámos isto, estudámos aquilo, não. A postura deles, a atitude comportamental, os desenvolvimentos das aprendizagens, pronto. Todos os meses enviava-lhe o relatório a dizer os dias que tive de aulas, os dias que faltou ou porque é que se faltou ou porque é que não houve aulas. Foi sempre assim.” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, p. 50).

2. Compreender o que justifica essas modalidades de funcionamento (justificações para a ação);

Como expliquei no início da apresentação dos resultados, estes dois atletas enquadram-se no contexto diferente da maioria dos jovens. Por um lado por serem atletas de alto rendimento, por outro lado por serem dois jovens que provêm de um país com uma cultura, costumes e vivências diferentes das dos jovens portugueses o que em muito condiciona o seu processo de ensino-aprendizagem no nosso país. Assim, apesar da diferença de idades entre os dois atletas, como já foi referido, estes têm uma relação de proximidade muito grande, dado que de certo modo vieram juntos do seu país de origem e têm esse elo, como é possível verificar nos seguintes excertos:

“É assim, como eles são...eles vêm juntos, eles vivem juntos e não vivem um sem o outro.” (anexo 2: transcrição da entrevista à responsável educativa pelo ensino doméstico, p. 13);

“O A vai para casa do tio e o F este ano já alugou uma casa para ir passar este mês. Portanto, o F está numa casa sozinho, à espera que o A entre de férias para poderem estar os dois. Porque eles

são a família um do outro cá em Portugal.” (anexo 2: transcrição da entrevista à responsável educativa pelo ensino doméstico, p. 22).

Nesse sentido, a responsável educativa optou por articular o que os dois estão a aprender de forma a que ambos se ajudem mutuamente visto que um já devia ter aprendido certos conteúdos que não aprendeu e outro aprende coisas que tem de aprender.

“Portanto, apesar de estarem em anos muito diferentes, têm dois anos de diferença, optei por um partilhar a matéria do outro. Para já porque o mais novo ia aprender do mais velho e o mais velho ia buscar conhecimentos que já devia ter adquirido e que não adquiriu.” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, p. 43);

“Portanto, acabava por ensinar aos dois a mesma coisa, porque um não tinha conhecimentos e o outro também estava a adquiri-los.” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, p. 44).

Quero com isto dizer que a responsável educativa optou por adotar na maioria do tempo uma modalidade ou uma metodologia de inversão de papéis essencialmente por esta relação tão próxima entre os dois atletas. Apesar disso, não deixou de proporcionar momentos em que ambos trabalhavam individualmente e de forma autónoma para que estes pudessem sentir a sua própria individualidade, conseguissem ser autónomos e ganhassem mais segurança em si próprios, visto que eram dois jovens muito inseguros das suas capacidades e competências escolares.

“Portanto acabava por consegui conciliar aquilo tudo. Havia dias em que trabalhava com os dois as mesmas coisas, um a nível do 8º, um a nível do 10º, algumas coisas que eu achava que podiam-se encontrar ali e muitas vezes coisas que eles não tinham aprendido, que era novidade para os dois.” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, pp. 43-44);

“apesar de estarem os dois ali, terem os dois uma relação muito próxima, havia dias em que também optava por «agora tu fazes o teu trabalho e ele faz o trabalho dele» ou explicar as coisas ao F, estar a dar uma aula mais concentrada no F e o A estar a fazer o trabalho que tinha vindo da manhã.” (anexo 2: transcrição da entrevista à responsável educativa pelo ensino doméstico, p. 13);

“criei ali uma série de cenários para eles ganharem uma consciência do saber estar, do saber fazer, de autonomia que também conseguissem ter, porque são dois miúdos muito dependentes do adulto. Eles na escola dependem muito do adulto, porque a insegurança deles é muito grande.” (anexo 2: transcrição da entrevista à responsável educativa pelo ensino doméstico, p. 13);

Por outro lado, a responsável educativa optou igualmente por tentar transpor as aprendizagens que adquiriam para a vida deles e para conhecimentos que estes já pudessem ter aprendido no seu país de origem.

“P recorda o que aprenderam sobre os vários momentos eleitorais, referindo que A1 pode votar em Portugal da próxima vez que tivermos eleições. A1 refere que não quer votar porque também não vai votar no seu país de origem. P encoraja-o a votar, uma vez que é um direito dele.” (anexo 4: sínteses de observação do ensino doméstico, p. 55);

“P explica que o Presidente da República pode não aceitar o primeiro-ministro eleito. A1 refere que no seu país de origem isso também pode ocorrer, evidenciando que isso já aconteceu.” (anexo 4: sínteses de observação do ensino doméstico, p. 55);

“P e A2 conversam sobre política e sobre a guerra da Ucrânia. (...) P pergunta a A2 se ele não quer escrever um texto sobre a sua visão sobre a guerra na Ucrânia.” (anexo 4: sínteses de observação do ensino doméstico, p. 60);

“P começa a escrever no quadro a regra de 3 simples explicando a A1 que a pode usar em tudo, dando o exemplo da sua utilização em receitas de bolos referindo que ele pode usá-la quando quiser fazer um bolo.” (anexo 4: sínteses de observação do ensino doméstico, p. 56);

“P e A1 conversam sobre o inglês que aprenderam no seu país de origem. (...) A1 pede a A2 que leia com a pronúncia da zona onde A2 vivia no seu país de origem.” (anexo 4: sínteses de observação do ensino doméstico, p. 53);

“uma coisa que eu fiz com o A e que até partiu dele...quando começou a guerra na Ucrânia, o A estava extremamente preocupado com a guerra... até porque o A e o F vêm de um contexto de guerra. Portanto nós passamos uma manhã inteira a ver as notícias.” (anexo 2: transcrição da entrevista à responsável educativa pelo ensino doméstico, p. 19);

“Eles sabem tudo o que aprenderam em África. Às vezes nós estamos a falar sobre algumas matérias e eles lembram-se que aprenderam aquilo em África, que o professor de África, da Guiné, lhes ensinou aquilo.” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, p. 39).

Isto porque, como já referi, estes dois atletas viveram grande parte da sua vida numa cultura diferente de nossa com um sistema educativo diferente do nosso e, como tal, tinham muita dificuldade em compreender o plano curricular português e de que como aqueles conteúdos podem vir a ser importantes para a vida deles. Por esse motivo, como a própria RE refere, com estes dois jovens não se tratava apenas de transmitir os conteúdos e conhecimentos mas essencialmente de lhes mostrar em que é que os podiam aplicar na sua vida e explicar-lhes os propósitos dos mesmos.

“no caso do F foi muito mais difícil porque é um 10º ano, portanto tive de fazer ali uma seleção maior do que é que ele precisa mesmo de saber. No caso do A, tentei mostrar-lhe onde é que ele aplica as matérias que está a dar à vida. Portanto conversamos sobre isso e aplicamos aí os conteúdos (...). No caso deles, acho que isto ainda faz mais sentido, por eles não terem acompanhado desde miúdos o nosso sistema. Portanto, há coisas que para o A não fazem qualquer tipo de sentido. E eu tenho de trazer aquilo para a vida real (risos) para dizer “olha..., mas é assim”. (anexo 2: transcrição da entrevista à responsável educativa pelo ensino doméstico, p. 18);

“Têm um plano curricular completamente diferente do nosso. A educação na Guiné é uma das coisas mais fracas e menos desenvolvidas” (anexo 2: transcrição da entrevista à responsável educativa pelo ensino doméstico, p. 8).

Além disso, é importante referir que a transmissão dos conhecimentos foi muito adaptada a estas necessidades dos jovens, à necessidade de adquirirem os conhecimentos mínimos para estarem aptos para o próximo ano letivo e para a vida deles, pois o seu foco em Portugal nunca foi a escola. Como a responsável educativa refere na entrevista, estes atletas fizeram referência ao facto de que o objetivo deles em Portugal era o futebol e “vingarem” no futebol, pelo que a escola era algo muito secundário na sua vida.

“Mas tento-me focar naquilo que eles têm mesmo de saber... (...) ou que têm de saber para o ano que vem ou para daqui a dois anos, pronto.” (anexo 2: transcrição da entrevista à responsável educativa pelo ensino doméstico, p. 18);

“Até porque o A e o F são muito concretos naquilo que querem para a vida. Portanto o interesse deles é aquele...aliás, eles dizem-me «larguei o meu país, a minha família...I, larguei tudo. Tens...» uma vez o F disse-me isso de uma maneira muito explícita, (...) «I, eu larguei tudo. A minha família, o meu país, as minhas pessoas, para vir para aqui jogar futebol. Portanto, achas que é isto que eu quero?».” (anexo 2: transcrição da entrevista à responsável educativa pelo ensino doméstico, p. 21);

“o objetivo deles é muito diferente. Eles têm que vingar...estes dois, têm que vingar no futebol, para quando um dia voltarem ao país deles, nem que seja de visita, eles têm que ser vencedores, a coisa tem que ter corrido bem.” (anexo 2: transcrição da entrevista à responsável educativa pelo ensino doméstico, p. 21).

Por fim, no que toca aos conteúdos incluídos no portefólio dos atletas, evidenciei que no caso de um dos atletas os professores da escola de matrícula colocaram alguns entraves por não estarem incluídas atividades da disciplina de educação física.

“O professor de educação física, implica imenso porque ele não está a ter a disciplina e as atividades de educação física que deve ter. Eu já me fartei de explicar que o A é um atleta de alto rendimento...” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, p. 49).

Como a responsável educativa refere e também já foi mencionado neste documento, estes dois jovens são atletas de alto rendimento que, como tal, têm treinos diários ou bi-diários, não só no campo de futebol como também no ginásio, ao longo da semana acompanhados por jogos aos fins de semana.

“Porque, por exemplo, o A à terça e à quinta tem treinos bi-diários e ginásio (...).” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, p. 45);

“P e A1 conversam sobre os jogos que os A’s vão ter no fim de semana.” (anexo 4: sínteses de observação do ensino doméstico, p. 53).

Como tal, são jovens que têm uma atividade física bastante exigente e muito superior à maioria dos alunos que frequentam a escola e que têm a disciplina de educação física normalmente. Nesse sentido, a RE optou por trabalhar com este atleta a atividade física e o desporto a nível mental, como já fez com outros jovens com quem trabalhou, não interferindo assim nas atividades desportivas que o atleta desempenha no BC. No entanto, para o professor de educação física, tal não foi suficiente, “exigindo” a realização de vídeos do atleta a dançar ou a desenvolver atividades físicas como o vaivém.

“Até optei por outra coisa com o A que foi...eu como já trabalhei com atletas, a nível mental, trabalho com atletas aqui da minha zona...eu tenho um manual do atleta para a parte mental e trabalhei a parte mental no desporto. Portanto, eu não estou a interferir em nada do que fazem no Benfica, nem posso, mas estou...conversei com ele e conversei com ele e lemos sobre a importância da parte mental no desporto... e o professor disse que não, disse que não servia. Que eu tenho que mandar vídeos com o atleta a fazer o vaivém, com o atleta a dançar, com o atleta a fazer uma série de atividades.” (anexo 2: transcrição da entrevista à responsável educativa pelo ensino doméstico, p. 25).

3. Recolher evidências dos modos de regulação autónoma.

Em primeiro lugar, importa referir que no Decreto-Lei nº70/2021 de 3 de agosto que legisla o ensino doméstico e que neste caso se trata da regulação de controlo, é referido no artigo 4º alínea a) que se entende por ensino doméstico “aquele que é lecionado no domicílio do aluno, por um familiar ou por pessoa que com ele habite” e ainda no mesmo artigo alínea g) que se entende por responsável educativo, no caso do ensino doméstico, “o familiar do aluno ou a

pessoa que com ele habita e que junto do aluno desenvolve o currículo” (p. 11). No entanto, a responsável educativa do ensino doméstico no BC não se tratava nem de um familiar dos atletas, nem de alguém que habitasse com eles. Além disso no nº 5 do artigo 16º é referido que o responsável educativo apenas pode realizar ensino doméstico com um único aluno ou educando, exceto se forem do mesmo agregado familiar. No caso do BC, a responsável educativa tinha a seu encargo dois atletas (como já referi) e estes não pertenciam ao mesmo agregado familiar.

No nº 1 do artigo 6º é mencionado na alínea a) e b) que o currículo do ensino doméstico deve ir ao encontro dos

princípios, visão, valores e áreas de competência do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, tendo como referência os documentos curriculares em vigor para cada disciplina, nomeadamente: a) As aprendizagens essenciais para cada ciclo de escolaridade do ensino básico; b) As aprendizagens essenciais das disciplinas dos cursos científico -humanísticos. (Decreto-Lei nº70/2021, p. 11).

No entanto, como já referi ao longo desta apresentação de resultados a responsável educativa refere que, apesar de tentar respeitar ao máximo o currículo, uma vez que tem de apresentar o trabalho desenvolvido pelos atletas, esta não aborda todos os conteúdos de todas as disciplinas, realizando uma seleção daqueles que considera mais importantes para o futuro dos atletas.

“O que eu faço é...eu não perco tempo com coisas que eu sei que eles não vão precisar de saber. (...) eu sei quais são as matérias “âncora”, digamos...eu sei que eles têm de saber aquilo, aquilo eles têm de saber. Portanto, trabalhamos aquilo. Não andamos ali a perder muito tempo (...) portanto eu sei que no teste de história aquela matéria é a que sai sempre, no teste de ciências...eles têm de saber aquilo. Às vezes há coisas que não estão, mas que eu acho que até é importante para eles fazerem ligações e foco-me mais nisso.” (anexo 2: transcrição da entrevista à responsável educativa pelo ensino doméstico, p. 18).

Do ponto de vista da responsável educativa, esta seleção de conteúdos faz sentido no contexto do Benfica Campus uma vez que estes atletas não estiveram no nosso sistema educativo desde o início da sua vida como a maioria dos jovens em Portugal, pelo que, como já referi, não compreendem a necessidade de aprender determinados conteúdos.

“Portanto conversamos sobre isso e aplicamos aí os conteúdos, mas aqueles que eu sei que é realmente aquilo, as matérias âncora, o resto...deixo passar. No caso deles, acho que isto ainda faz mais sentido, por eles não terem acompanhado desde miúdos o nosso sistema. Portanto, há coisas que para o A não fazem qualquer tipo de sentido.” (anexo 2: transcrição da entrevista à responsável educativa pelo ensino doméstico, p. 18).

No entanto, não tenho dados para afirmar se a responsável educativa cumpriu com todas as áreas de competência do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e com as aprendizagens essenciais do ciclo/disciplinas, nem se cumpriu mais de umas e menos de outras, uma vez que não tive acesso ao portefólio dos atletas para comprovar as aprendizagens realizadas.

Ainda sobre as aprendizagens dos atletas, no nº 2 do artigo 7º, é mencionado que os temas obrigatórios de Cidadania e Desenvolvimento devem ser considerados no currículo dos alunos em ensino doméstico. Alguns dos domínios da estratégia de educação para a cidadania apresentados no anexo do Decreto-Lei nº70/2021 são: Instituições e participação democrática; Direitos humanos (civis e políticos, económicos, sociais e culturais, e de solidariedade); Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa). Através das observações realizadas e da entrevista é possível constatar que, pelo menos, estes domínios foram trabalhados:

“P recorda o que aprenderam sobre os vários momentos eleitorais (...). P questiona a A1 quais são os órgãos de soberania em Portugal. (...) P, A1 e A4 conversam sobre os partidos políticos e os seus líderes e como funciona a eleição do primeiro-ministro. (...) P começa a explicar que os deputados que vão para a AR pertencem aos partidos mais votados nas eleições, para além do partido eleito para o governo.” (anexo 4: sínteses de observação do ensino doméstico, p. 55);

“Eu tinha um trabalho programado com o A sobre a multiculturalidade para fazermos até ao fim do ano letivo...e esse fizemos e a professora vai ter acesso a esse trabalho.” (anexo 2: transcrição da entrevista à responsável educativa pelo ensino doméstico, p. 19);

“E por exemplo, uma coisa que eu fiz com o A e que até partiu dele...quando começou a guerra na Ucrânia, o A estava extremamente preocupado com a guerra... até porque o A e o F vêm de um contexto de guerra. (...) E passámos uma manhã inteira a ver as notícias e a falar sobre a guerra na Ucrânia e... artigos de jornal, coisas para ele aprender sobre solidariedade, sobre a vida das pessoas, sobre refugiados...” (anexo 2: transcrição da entrevista à responsável educativa pelo ensino doméstico, p. 19).

No entanto, no nº 1 do 18º artigo é referido que o acompanhamento e a monitorização do processo educativo do aluno processa-se através do professor-tutor e com base no portefólio do aluno que segundo a alínea d) do 4º artigo trata-se do “registo do percurso curricular e pedagógico-didático do aluno, organizado com a documentação e a informação das evidências do trabalho e das aprendizagens por ele realizadas, apresentadas em suportes variados”, pelo que isto pressupõe que a temática da Cidadania e Desenvolvimento teria de estar incluída neste portefólio. Contudo, como é referido pela RE na entrevista realizada, esta não apresenta as atividades desenvolvidas nos domínios da estratégia de educação para a cidadania no portefólio dos atletas, uma vez que considera que trabalhou estes domínios todos os dias com os atletas:

(...) eu trabalho a disciplina de cidadania com eles, todos os dias... (...) Mas não estou a registar no dossiê do aluno que aquilo está a ser trabalhado, não é? (...) Mas eu trabalho a cidadania com ele, todos os dias. Os valores, as relações, os comportamentos, a vida em sociedade...” (anexo 3: grelha de análise de conteúdo da entrevista, p. 46).

Em síntese considero importante recordar que a responsável educativa afirmou na entrevista que a legislação atual do ensino doméstico faz com que o mesmo seja bastante predefinido e com regras definidas a priori. Assim, apesar do ensino doméstico ser definido como uma modalidade de ensino livre e alternativa, a legislação atual parece condicionar as margens de autonomia que se podiam fazer antecipar, considerando que têm de cumprir com um plano curricular definido por lei. Além disso, e para além desta definição prévia à ação, existe a necessidade de “prestar contas” – como é dito pela RE na entrevista – à escola e concretamente ao professor-tutor, das atividades que realizam e se os alunos estão ou não a atingir as competências necessárias. No entanto, tal como a RE refere, não é que isto seja algo negativo, simplesmente não se está a processar da melhor maneira para todos:

“É assim, acho que é os pais que devem decidir, são as pessoas à volta daquele aluno que têm que decidir, não é a escola que tem que decidir. A escola tem que acompanhar e tem que orientar e tem que estar presente para o caso de o ensino doméstico ser um cenário para qualquer coisa por trás... (...) Porque ter um filho em casa permite esconder muita coisa que até pode ser descoberto na escola. Acho que as escolas deviam estar em cima disto e acho que as famílias deviam ser obrigadas a trabalhar diretamente com a escola e com o professor-tutor. Mas é assim, não são. Portanto, aquilo que era importante no ensino doméstico, ninguém faz. Que é as famílias são obrigadas a trabalhar com a escola e a escola é obrigada a trabalhar com as famílias. E aqui não. Aqui é, apresentem lá o dossiê e mostrem o que é que a criança está a fazer. Isto não leva a nada. Nem para os miúdos, nem para as famílias, nem para a escola.” (anexo 2: transcrição da entrevista à responsável educativa pelo ensino doméstico, p. 32).

Neste sentido, é difícil apresentar evidências particularmente ilustrativas dos modos de regulação autónoma praticados no BC, uma vez que a legislação não permite que se “fuja” muito ao que se encontra definido. No entanto, penso que ficou claro que existe uma convergência entre a regulação de controlo e a regulação autónoma, sendo que a prática do ensino doméstico no BC está na sua maioria em conformidade com as normas e regras definidas no Decreto-Lei nº70/2021, apresentando claro alguns ajustes ao contexto.

CAPÍTULO III – ATIVIDADES DE ESTÁGIO

Neste capítulo pretendo apresentar o estágio curricular desenvolvido no Benfica Campus – Centro de Estágio e Formação Sport Lisboa e Benfica e realizar uma reflexão sobre as atividades que desenvolvi no decorrer do estágio. Assim, irei começar por realizar um breve enquadramento do estágio; de seguida irei apresentar as atividades realizadas no decorrer do estágio, assim como descrever os seus procedimentos, competências que desenvolvi e adquiri; e, por fim, irei refletir sobre as aprendizagens adquiridas e o desenvolvimento do estágio.

1. ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO

O estágio iniciou-se no dia 1 de setembro de 2021 tendo finalizado no dia 30 de junho de 2022. Não foi estabelecido um horário fixo, uma vez que a minha frequência no Benfica Campus (BC) ocorria mediante reuniões, ausências da minha orientadora e determinadas tarefas que tinham um prazo mais delineado (anexo 5: diários de campo, p. 63). Assim, inicialmente foi estabelecido que iria quatro vezes por semana da parte da tarde, tendo depois sido alterado para três vezes por semana, sendo duas tardes e um dia completo, perfazendo entre dezasseis e vinte horas semanais.

A escolha do local de estágio apenas foi feita no final do segundo semestre do primeiro ano do Mestrado (julho de 2021), uma vez que apenas nessa altura surgiu a proposta de desenvolver o estágio no Benfica Campus, tendo por isso, alterado o meu local de estágio inicial. Para a concretização do estágio, foi realizada uma reunião inicial com o Diretor Geral do Benfica Campus, o Coordenador da Formação Pessoal e Social e a coordenadora do Departamento Escolar (orientadora de estágio), de forma a realizar uma apresentação do local, compreender o que se pretendia com o estágio, e outras informações importantes, bem como informar-me de que iria integrar o Departamento Escolar, uma vez que o mesmo é composto apenas por uma pessoa e existia, portanto, a necessidade da minha integração face ao elevado volume de trabalho.

Numa fase inicial, foi definido que as minhas tarefas iriam centrar-se na monitorização do apoio ao estudo (sala de estudo), do português para estrangeiros e do ensino doméstico. Como tal, o início do estágio foi marcado por muitas reuniões com os elementos envolvidos nestas atividades (professora da sala de estudo, do português para estrangeiros e responsável do ensino doméstico), a fim de perceber o funcionamento destas atividades, explicitar a minha intervenção e perceber as metodologias adotadas por estes elementos nas suas atividades (anexo 5: diários

de campo, pp. 64-65). Para além destas reuniões, participei também em reuniões de início de ano escolar com as escolas e Encarregados de Educação e em Reuniões de Acolhimento de novos atletas (anexo 5: diários de campo, pp. 63-64), que permitiram com que a minha integração fosse mais fácil, uma vez que ao longo das reuniões ia tendo a possibilidade de compreender o funcionamento das atividades no Benfica Campus.

Ao longo do estágio, as minhas tarefas foram-se diversificando, tendo tido, por exemplo, a possibilidade de desenvolver formações aos atletas e ficar encarregue da construção de uma plataforma de ensino a distância para a área escolar dos atletas. Nas últimas duas semanas de estágio, as minhas tarefas intensificaram-se, uma vez que a minha orientadora esteve de baixa médica, pelo que assumi a sua posição em diversos fatores como resolver questões de transportes dos atletas, receber informações de faltas escolares e faltas na sala de estudo e comunicar as mesmas a quem de direito, receber informações de treinadores e team managers, entre outras (anexo 5: diários de campo).

2. ATIVIDADES REALIZADAS

Irei apresentar as atividades que realizei, podendo concluir que foram vários os conhecimentos e competências que aprendi, bem como aqueles que pude aplicar adquiridos ao longo da minha formação académica.

Em primeiro lugar, importa referir que as atividades desenvolvidas não foram realizadas todas na mesma altura, tendo existido algumas que tiveram um período específico de realização e outras que foram contínuas no tempo. Nesse sentido apresento a calendarização das mesmas.

Atividades	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.
Apoio numa ação de formação aos treinadores.										
Avaliação escolar dos atletas residentes e não residentes.										
Criação de documentos e listagens sobre os atletas.										
Gestão escolar diária.										
Plataforma de ensino a distância da área escolar do BC.										
Monitorização das atividades educativas do BC.										
Planificação, implementação e avaliação de formações.										
Reuniões de Acolhimento de novos atletas.										
Reuniões de início de ano escolar.										

Tabela 5 - Calendarização das Atividades Realizadas

Estas atividades, na sua maioria, tiveram algumas etapas às quais me vou referir como tarefas.

Nesse sentido, importa agora diferenciá-las e distingui-las:

1. Apoio numa ação de formação de treinadores.
 - a. Realização e dinamização de um Kahoot!.
2. Avaliação escolar dos atletas residentes e não residentes.
 - a. Fichas de avaliação;
 - b. Avaliação Trimestral.
3. Criação de documentos e listagens sobre os atletas.
4. Gestão escolar diária.

- a. Acompanhamento dos atletas à escola;
 - b. Acompanhamento dos atletas em atividades escolares;
 - c. Comunicação com a escola dos atletas;
 - d. Comunicação de alterações nos transportes dos atletas;
 - e. Comunicação interna sobre alterações na vida escolar.
5. Plataforma de ensino a distância da área escolar do BC.
 - a. Planificação e conceção da plataforma;
 - b. Formação aos atletas sobre a plataforma.
 6. Monitorização das atividades educativas do BC.
 - a. Conceção do plano semanal da sala de estudo;
 - b. Monitorização das atividades educativas do BC;
 - c. Observações às atividades educativas do BC;
 - d. Relatórios das observações às atividades educativas do BC.
 7. Planificação, implementação e avaliação de formações.
 8. Reuniões de Acolhimento de novos atletas.
 9. Reuniões de início de ano escolar.

De acordo com a tipologia proposta por Morgan, Hall e Mackay (1983) e Katz (1974) ambos citados em Barroso (2005), são definidas como tarefas de um gestor escolar:

- Tarefas técnicas – relacionadas com a “natureza específica das atividades da organização” (p. 147);
- Tarefas de conceção – relacionadas com o “funcionamento global e controlo da organização” (p. 147);
- Tarefas de relações humanas – relacionadas com a gestão do pessoal;
- Tarefas de gestão externa – relacionadas com as “relações com a comunidade e prestação de contas” (p. 147).

Neste sentido, para uma melhor compreensão das tarefas desenvolvidas no decorrer do estágio encontra-se organizado na tabela seguinte as tarefas que desenvolvi enquadradas na tipologia apresentada anteriormente.

Tarefas técnicas	Tarefas de conceção
<ul style="list-style-type: none"> → Acompanhamento dos atletas à escola; → Avaliação escolar dos atletas residentes e não residentes (avaliação trimestral e fichas de avaliação); → Criação de documentos e listagens sobre os atletas; → Reuniões de Acolhimento de novos atletas. 	<ul style="list-style-type: none"> → Conceção do plano semanal da sala de estudo; → Plataforma de ensino a distância da área escolar do BC (planificação e conceção da plataforma e formação aos atletas sobre a plataforma); → Observações às atividades educativas do BC e relatórios das observações; → Planificação, implementação e avaliação de formações; → Realização e dinamização de um Kahoot!;
Tarefas de relações humanas	Tarefas de gestão externa
<ul style="list-style-type: none"> → Comunicação de alterações nos transportes dos atletas; → Comunicação interna sobre alterações na vida escolar; → Monitorização das atividades escolares do Benfica Campus. 	<ul style="list-style-type: none"> → Acompanhamento dos atletas em atividades escolares; → Comunicação com a escola dos atletas; → Reuniões de início de ano escolar;

Tabela 6 - Atividades desenvolvidas

1. Apoio numa ação de formação de treinadores

a. Realização e dinamização de um Kahoot!.

Descrição da atividade: Foi-me solicitado pela minha orientadora e por um dos Diretores Técnicos que realizasse um Kahoot! sobre uma formação com o tema de Choque Geracional para aplicar aos treinadores das camadas mais jovens, sendo que esta formação seria administrada pelos psicólogos desportivos. Este Kahoot! seria aplicado no final da formação enquanto dinamização da mesma.

Procedimentos: Em primeiro lugar, tive uma primeira reunião com o Diretor Técnico onde estive também a minha orientadora e onde este explicou o propósito da formação e de que forma tinham idealizado a minha intervenção (através da realização do Kahoot! e dinamização do mesmo) (anexo 5: diários de campo, p. 75). Nesta mesma reunião foi solicitado que estivesse

presente numa reunião com os psicólogos que realizaram a formação e com os coordenadores técnicos das equipas onde pertencem os treinadores alvos da formação.

Assim, de seguida, comecei a construir o Kahoot! com base no PowerPoint da formação que me foi enviado por um dos psicólogos. Posteriormente participei nas duas reuniões que realizaram sobre a formação, tendo sido uma delas no próprio dia da formação. Estas reuniões serviram essencialmente para os psicólogos apresentarem aos coordenadores técnicos das equipas e ao diretor técnico o PowerPoint da formação e explicarem o que iria ser abordado, para estes sugerirem alterações e melhorias na apresentação e para eu apresentar o Kahoot! e ajustar o mesmo às expectativas dos intervenientes. Nestas reuniões eu dei também a minha opinião sobre o PowerPoint da formação (a nível de organização de conteúdo e *design*) e sobre os conteúdos abordados na mesma. Posteriormente foi então realizada a formação onde no final da mesma eu dinamizei o Kahoot!. Por fim, já após a formação, realizei um relatório das respostas dadas no Kahoot! de forma a que as mesmas estivessem sintetizadas para enviar para os psicólogos (anexo 5: diários de campo, p. 76).

Importa referir que esta atividade durou apenas quatro dias até à concretização da formação, tendo tido a primeira reunião num dia, começado a construir o Kahoot! no dia seguinte e tendo tido duas reuniões nos dois dias seguintes ao início da construção do Kahoot! apresentando e dinamizando o mesmo no último dia (anexo 5: diários de campo, p. 76).

Competências adquiridas/desenvolvidas e dificuldades: Nesta atividade desenvolvi as minhas competências de criatividade, pensamento crítico e trabalho sob pressão. No caso da criatividade no sentido em que tive de ser criativa na criação do Kahoot! ao nível das questões a colocar e da dinâmica que pretendia construir. Quanto ao pensamento crítico, foi uma competência desenvolvida uma vez que, segundo Rainbolt (2010) esta competência é a capacidade de “avaliar corretamente os argumentos elaborados por outros e de construir argumentos sólidos”. Assim, desenvolvi pensamento crítico uma vez que, analisei e avaliei a apresentação da formação realizada pelos psicólogos e os argumentos que os mesmos deram para construção da formação daquela forma e forneci a minha opinião com base nisso. Por fim, desenvolvi a capacidade de trabalhar sob pressão, uma vez que, como referi esta atividade teve uma duração de quatro dias existindo muita pressão para a realização do Kahoot! com qualidade num prazo curto tendo em conta a data da formação.

2. Avaliação escolar dos atletas residentes e não residentes.

a. Fichas de avaliação

Descrição da atividade: Como referi no primeiro capítulo na caracterização da organização, as notas que os atletas vão obtendo nas avaliações escolares são recolhidas e sintetizadas em fichas de avaliação. No caso dos atletas residentes que se encontram no 6º, 7, 8º e 9º ano estas notas são recolhidas pela professora da sala de estudo semanalmente e comunicadas ao departamento escolar. No caso dos atletas não residentes nestes mesmos anos escolares, não existe uma recolha de notas de cada avaliação escolar, sendo apenas comunicadas as avaliações de final de período/semestre. Quanto aos atletas, tanto residentes como não residentes, que frequentam o 10º, 11º e 12º anos, as notas são comunicadas pelos professores da escola ao departamento escolar.

As fichas de avaliação estão divididas por ano escolar, existindo uma para cada ano. Este documento é produzido no Excel e em cada página encontra-se um atleta diferente com as várias disciplinas que este tem, as notas que vai obtendo ao longo do ano letivo em avaliações escolares (trabalhos, testes, apresentações orais, etc.) e as notas que obtém no final de cada período. As últimas páginas de cada ficha de avaliação têm um resumo das notas de todos os atletas em modo comparativo e demonstrando a evolução que tiveram no decorrer do ano letivo. No caso dos atletas do ensino secundário, consta ainda uma página onde é possível registar avaliações intermédias fornecidas pelos professores sobre o progresso do aluno, nomeadamente sobre o comportamento, o empenho e o desempenho do mesmo encontrando-se inclusive uma tabela com esses mesmos parâmetros.

Procedimentos: Em primeiro lugar, no início de cada ano letivo é necessário atualizar as fichas de avaliação, removendo atletas que foram dispensados, acrescentando novos atletas e alterando os anos escolares (face às reprovações e transições de ano), disciplinas, entre outros dados (anexo 5: diários de campo, p. 69). Após isso, semanalmente ou quando recebemos novas avaliações escolares, é necessário atualizar as fichas de avaliação com esses mesmos dados.

Por fim, no final de cada período/semestre é necessário registar nestas fichas de avaliação as notas que cada aluno obteve em cada disciplina e verificar os alunos que obtiveram negativas e os que obtiveram as melhores médias. É então criada uma outra ficha de avaliação (no Excel) onde se encontram todos os escalões (divididos por páginas) com os respetivos atletas encontrando-se apenas as notas que estes obtiveram no final do período/semestre. Nas últimas páginas consta os nomes dos melhores alunos (que obtiveram as médias mais altas) com as

respetivas médias e os nomes dos alunos que tiveram negativas com o respetivo número de negativas. Esta ficha é, posteriormente, dividida por escalão para ser enviada para os treinadores de cada escalão com apenas os atletas a seu encargo. Como referi no primeiro capítulo, após tudo isto, os três atletas que obtiveram as melhores médias recebem um prémio de mérito escolar e os que tiveram muitas negativas (normalmente mais de três) no período escolar seguinte irão ter medidas de melhoria de nota, sendo estas medidas decididas pelo DFPS.

Competências adquiridas/desenvolvidas e dificuldades: Nesta atividade desenvolvi competências ao nível do Excel, uma vez que todo o trabalho da atividade decorre neste software, tendo aprendido várias funcionalidades de que não tinha conhecimento.

b. Avaliação Trimestral

Descrição da atividade: Como referi no primeiro capítulo, em dezembro/janeiro e em maio/junho, os atletas são avaliados e autoavaliados em vários parâmetros nomeadamente a nível social e escolar. Assim, para concretizar estas avaliações é necessário recolher informações para as construir (através da professora da sala de estudo, dos professores de português para estrangeiros, da responsável educativa do ensino doméstico e dos professores da escola dos atletas do ensino secundário), escrever os textos que vão estar incorporados nas avaliações e registar as avaliações em tabelas divididas por parâmetros. Importa referir que eu apenas realizei esta atividade por inteiro nas avaliações de maio/junho, uma vez que nas de dezembro/janeiro apenas as registei na plataforma onde estas têm de ser inseridas e enviei para os pais e encarregados de educação.

Procedimentos: Em primeiro lugar, é solicitado aos diferentes professores que avaliem os alunos mediante determinados parâmetros e realizem uma avaliação descritiva. Posteriormente, num documento, realiza-se a avaliação escrita e a avaliação no quadro de cada aluno com base nas informações enviadas pelos professores, nas avaliações escolares obtidas em cada período, nas negativas (caso existam), no progresso do aluno ao nível da média escolar, entre outras informações, dividindo os alunos por escalões. No caso dos atletas estrangeiros é necessário traduzir a avaliação escrita para inglês.

Após todas as avaliações estarem realizadas, no meu caso foi necessário ter a aprovação por parte da minha orientadora (aprovação essa que fui recebendo à medida que ia fazendo) e quando a avaliação é feita pela minha orientadora a mesma partilha com os outros membros da DFPS, de forma a obter a opinião deles sobre a avaliação. À medida que os membros da DFPS vão

realizando a avaliação escolar e a avaliação social, é enviado para os atletas um questionário com os mesmos parâmetros presentes no quadro para que estes se autoavaliem. Assim, à medida que estes vão respondendo ao questionário é necessário agregar as suas autoavaliações às avaliações realizadas pelos membros da DFPS, sendo que estas avaliações podem, nesta fase, sofrer algumas pequenas alterações face à autoavaliação dos atletas, ocorrendo apenas em casos raros.

Por fim, é necessário inserir estas avaliações escritas e as que se encontram presentes nos quadros numa plataforma no perfil de cada atleta. Quanto todas as avaliações estão fechadas, envia-se as mesmas para cada pai e/ou encarregado de educação dos atletas para que os mesmos tenham conhecimento das avaliações dos seus filhos.

Competências adquiridas/desenvolvidas e dificuldades: Nesta atividade desenvolvi a capacidade de pesquisa e de análise de informação, uma vez que tive de analisar várias informações provenientes de diferentes pessoas para construir os textos e selecionar as avaliações nos quadros. Além disso, desenvolvi a capacidade de selecionar os dados mais revelantes, uma vez que houve casos em que obtivemos avaliações diferentes em cada disciplina dos atletas, pelo que não era possível incluir tudo até porque por vezes os dados eram incongruentes e noutros casos as avaliações escritas eram muito longas e não era possível incluir toda a informação. Além disso, adquiri competências no manuseamento da plataforma onde eram inseridas as avaliações.

3. Criação de documentos e listagens sobre os atletas.

Descrição da atividade: Ao longo do estágio fiquei encarregue várias vezes de elaborar diferentes documentos e listagens sobre os atletas sendo alguns deles: uma folha de incidências para a sala de estudo, uma listagem dos atletas residentes e não residentes com dados escolares, lista de escolas com aulas de português para estrangeiros e condições, atividades culturais em Lisboa para os estrangeiros mediante os seus países de origem, comparação do sucesso escolar nacional com o do BC, entre outros.

Procedimentos: Em alguns documentos e listagens que realizei o procedimento a seguir era basear-me em documentos de anos anteriores, como é o caso do exemplo que mencionei acima da listagem dos atletas residentes e não residentes com dados escolares, alterando apenas os dados consoante a informação atual. No caso da folha de incidências, a minha orientadora explicou-me quais eram os dados que pretendia que estivessem no documento e eu segui as suas orientações.

No caso da lista de escolas com aulas de português para estrangeiros e do documento com as atividades culturais para os estrangeiros, houve uma pesquisa inicial na internet para recolher os dados para ambos os documentos. Essa pesquisa foi, posteriormente, mais profunda, uma vez que a minha orientadora solicitou-me que incluísse tudo o que encontrasse com os prós e os contras, não realizando filtragem como estava a fazer inicialmente. Após a pesquisa, organizei as informações em dois documentos distintos, tendo-me sido posteriormente pedido pela minha orientadora que agregasse a informação toda num documento de Excel com duas páginas destinadas a cada tema.

Quanto à comparação do sucesso escolar, esta foi uma atividade solicitada pela minha orientadora e pelo coordenador do DFPS. Assim, inicialmente solicitei à minha orientadora todos os dados existentes sobre o sucesso escolar dos atletas do BC, estando este dividido por ano letivo e na sua maioria contendo os dados divididos por ciclo (1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário). Posteriormente, realizei uma pesquisa na internet para recolher dados sobre o sucesso escolar a nível nacional. Após ter os dados recolhidos, elaborei um primeiro gráfico com o número de alunos matriculados por ciclo de ensino em cada ano letivo com os dados do BC. De seguida, realizei um segundo gráfico com a taxa de aproveitamento escolar dos atletas do BC por ano letivo, realizando a comparação com os dados recolhidos a nível nacional num terceiro gráfico. Elaborei ainda um quarto gráfico com a evolução da taxa de aproveitamento escolar tanto no BC como a nível nacional. Por fim, realizei os mesmos gráficos (matriculados em cada ano letivo no BC, taxa de aproveitamento escolar do BC, comparação da taxa de aproveitamento escolar do BC com os dados a nível nacional e a evolução da mesma) dividindo por ano letivo, de forma a ter dados mais concretos.

Competências adquiridas/desenvolvidas e dificuldades: Nesta atividade as competências desenvolvidas foi essencialmente de pesquisa, análise e tratamento de informação, uma vez que como referi tive de pesquisar informações na internet ou em documentos, analisar essas mesmas informações e depois construir os documentos com base na informação adquirida. Além disso, aprofundei os meus conhecimentos de Excel, uma vez que os documentos eram essencialmente realizados neste software.

4. Gestão escolar diária.

a. Acompanhamento dos atletas à escola;

Descrição da atividade: No final do 2º período/início do 3º período escolar, foi verificada pelo DFPS a necessidade de realizar um acompanhamento dos atletas residentes no percurso de autocarro do Benfica Campus para a escola e da escola para o Benfica Campus nos horários de início das aulas e saída das aulas. Este acompanhamento servia essencialmente para garantir que os atletas tinham um bom comportamento no decorrer destas viagens e que as mesmas se realizavam em segurança. Este acompanhamento era realizado pelos membros do DFPS consoante as disponibilidades de cada um.

Procedimentos: Para realizar o acompanhamento era necessário estar à hora de partida do autocarro junto do mesmo, quer fosse de manhã para acompanhar os atletas até à escola, quer fosse à hora de almoço para ir no autocarro recolher os atletas. Assim, caso fosse de manhã, ia no autocarro com os atletas e voltava para o Benfica Campus somente com o motorista e se fosse à hora de almoço ia para a escola com o motorista e regressava para o Benfica Campus com os atletas. De manhã era necessário garantir que todos os atletas que tinham aulas se encontravam no autocarro à hora da partida e caso algum não estivesse era necessário comunicar com os monitores que se encontravam junto dos quartos dos atletas para perceber se o atleta em questão tinha adormecido, estava doente ou estaria a tomar o pequeno-almoço atrasado. No transporte da hora de almoço, era necessário verificar a entrada de todos os atletas através de uma folha que os mesmos assinavam à entrada do autocarro e garantir que há hora de partida estavam todos. Caso algum atleta não estivesse no autocarro na hora de partida, teria de perguntar aos colegas se sabiam algo sobre ele (por exemplo, se ainda estava a fazer um teste ou outro motivo de atraso) e aguardar que o mesmo chegasse ou tomar outra decisão face ao motivo do atraso.

Competências adquiridas/desenvolvidas e dificuldades: Nesta atividade as competências que desenvolvi foi acima de tudo gestão de conflitos, na medida em que, por vezes, os atletas tinham alguns comportamentos desadequados nestas pequenas viagens pelo que era necessário gerir os conflitos entre eles e com outros intervenientes.

Nesse sentido a maior dificuldade sentida foi na relação com eles, uma vez que por vezes não eram obedientes. Contudo, estes acompanhamentos fizeram com que tivesse mais proximidade com os atletas e proporcionaram uma maior comunicação com eles, uma vez que eram

momentos para falar sobre o dia deles na escola sem ser sobre a parte académica (conversar sobre os intervalos, atitudes de amigos e colegas, etc.).

b. Acompanhamento dos atletas em atividades escolares;

Descrição da atividade: Este acompanhamento ocorreu duas vezes durante o meu período de estágio. Uma vez no início do ano letivo, para os atletas irem levantar os manuais escolares, e outra no final do ano letivo, para a entrega de prémios de mérito escolar.

Procedimentos: No caso do acompanhamento que ocorreu no início do ano letivo, eu e a minha orientadora deslocámo-nos com os atletas no autocarro particular até à escola, sendo que os atletas foram recolher os manuais escolares e nós ficámos a aguardar que todos recolhessem. Após todos recolherem regressámos para o BC.

No caso da entrega de prémios de mérito, eu fui sozinha e acompanhei dois atletas que foram receber prémios de mérito. Além disso, por impossibilidade de dois atletas de estarem presentes, eu recebi o de um deles e o outro foi entregue ao encarregado de educação que estava presente na cerimónia. Após todos receberem os prémios regressámos ao BC.

Competências adquiridas/desenvolvidas e dificuldades: Nesta atividade não existiram competências que tenha desenvolvido adquirido. Contudo, foram momentos para ter alguma proximidade dos atletas fora do contexto do BC e conhecê-los um pouco melhor.

c. Comunicação com a escola dos atletas;

Descrição da atividade: No final do ano letivo e do meu período de estágio, como referi no início deste capítulo, assumi algumas responsabilidades da minha orientadora e uma dela foi a comunicação com a escola. Neste sentido, comuniquei com a escola algumas vezes para obter informações ou, noutros casos, recebi informações por parte da escola.

Procedimentos: No caso da escola dos atletas do 3º ciclo, comuniquei algumas vezes por via telefónica para saber informações sobre possíveis faltas de professores (que, caso eles faltassem e fosse na primeira hora da manhã, iria haver alterações nos transportes, pelo que era necessário saber). Por norma, os atletas comunicavam-me que o professor ou outra pessoa tinha-os informado que aquele professor iria faltar e, como forma de garantir que o professor não iria mesmo, eu telefonava para escola e perguntava às auxiliares ou aos membros da secretaria se isso iria acontecer. Após confirmação de que o professor não iria, comunicava ou com o

responsável pelos transportes na ausência da minha orientadora ou diretamente com os transportes para realizar as alterações (explicarei isto melhor no ponto seguinte).

Além disso, também comuniquei com a escola num momento em que fui levantar um telemóvel de um atleta que foi apreendido numa aula, tendo tido uma conversa sobre o assunto com o diretor da escola, por forma a informar que iriam ser tomadas medidas internas face a esse incidente. Ao regressar da escola com o telemóvel, conversei com o tutor do atleta e em conjunto, foi então decidida à medida que iríamos adotar, tendo depois uma conversa com o atleta para perceber o que tinha acontecido, para o sensibilizar a não utilizar o telemóvel na escola e para comunicar a medida que ia ser adotada.

No caso da escola dos atletas do ensino secundário, recebi durante este período alguns e-mails sobre avaliações escolares de atletas, ocorrências e outras informações relativas aos exames nacionais. Quando recebia um e-mail, comunicava com os outros membros da DFPS nomeadamente com o meu coordenador (para que este estivesse a par das informações) para que um deles pudesse responder aos e-mails dos professores, uma vez que o meu e-mail do BC estava configurado para apenas poder enviar e-mails ou responder a e-mails de endereços eletrónicos internos. No caso das informações sobre as avaliações escolares, estas eram inseridas nas fichas de avaliação, como expliquei no tópico 2.a. Quanto às informações de ocorrências ou de outras informações, eram debatidas com os outros membros do DFPS para tomar decisões sobre as mesmas.

Competências adquiridas/desenvolvidas e dificuldades: Nesta atividade, desenvolvi em primeiro lugar capacidades de análise, avaliação e decisão sobre medidas a implementar, uma vez que, apesar de ter sido em conjunto com outros membros do DFPS, houve a minha colaboração na tomada de decisões face à apreensão do telemóvel e face a outras ocorrências do ensino secundário e outras informações que nos chegaram.

d. Comunicação de alterações nos transportes dos atletas;

Descrição da atividade: Como referi anteriormente, existe um transporte destinado aos atletas. Isto é, existe um autocarro que transporta os atletas do BC para a escola e vice-versa (tanto os do ensino básico como os do ensino secundário) e, para alguns casos excecionais dos atletas do ensino secundário é solicitado transportes em viaturas (TVDE) para os transportar à escola (caso adormeçam, por exemplo) ou a outros locais relacionados com o Sport Lisboa e Benfica (exames médicos, por exemplo). No entanto, ocorrem mudanças várias vezes nos transportes, pelo que

existe uma comunicação diária com este departamento que, no caso de deslocações relacionadas com atividades escolares, esta comunicação era entre a minha orientadora e os membros do departamento de transportes. Contudo, quando a mesma esteve ausente, esta responsabilidade ficou ao encargo de um membro da DFPS, apesar de algumas situações eu ter resolvido problemas de transporte, por ele estar ocupado com outra função no momento.

Procedimentos: Em primeiro lugar, todas as semanas é realizado um planeamento dos transportes que são necessários com o local de recolha e de destino e os atletas que vão utilizar o transporte mediante as atividades que existem. Isto é, no caso do departamento escolar, no planeamento está o transporte para escola com as horas de recolha no BC e na escola e com os nomes dos atletas que vão nesse horário. Este planeamento pode variar, pois como referi anteriormente, se um professor faltar, os atletas dessa turma vão mais tarde para a escola e por isso vão noutra transporte ou, por exemplo, pode haver atletas que não vão à escola porque estão num torneio e os nomes deles não estão no planeamento. Como tal, este planeamento é atualizado várias vezes por semana, conforme as informações que vão chegando da escola e dos treinadores.

Quando ocorre uma mudança no transporte que não estava prevista, existe um procedimento a seguir. Por exemplo, se houve um professor que faltou ao último tempo de aulas, os atletas comunicam com o departamento escolar a solicitar o transporte mais cedo. De seguida o departamento escolar comunica com o departamento de transportes para perceber se é possível solicitar um transporte mais cedo para este grupo de atletas. Posteriormente o departamento de transportes comunica se é ou não possível e, caso seja possível, é comunicado aos atletas o motorista que os vai buscar e a que horas vai ser feita a recolha. Seja qual for a situação, é sempre este o procedimento a seguir.

Competências adquiridas/desenvolvidas e dificuldades: Nesta atividade desenvolvi, essencialmente a competência de comunicação, uma vez que era necessário comunicar muito com diferentes elementos e a capacidade de análise, avaliação e decisão, uma vez que, por vezes, em conjunto com o departamento de transportes foi necessário pensar em soluções para as alterações de transporte dos atletas.

e. Comunicação interna sobre alterações na vida escolar.

Descrição da atividade: Por ser um ambiente em constante mudança, existiam várias alterações diárias na vida escolar. Essas alterações eram comunicadas essencialmente entre os membros da

DFPS e, quando necessário, comunicadas aos treinadores dos atletas. Estas alterações podiam ser faltas na escola, faltas na sala de estudo, nas aulas de português para estrangeiros ou no ensino doméstico, realização de atividades de ocupação de tempos livres, realização de formações, ocorrências na escola, entre outras.

Procedimentos: No caso de faltas na escola ou faltas nas atividades educativas do BC, por norma elas eram comunicadas pelos professores à minha orientadora ou a mim, sendo que houve vezes que na ausência da minha orientadora foram comunicadas a membros do DFPS. No caso de faltas na escola (estas ocorreram essencialmente nos alunos do ensino secundário) elas eram comunicadas entre os membros da DFPS e a minha orientadora ou o tutor do atleta conversava com o mesmo para compreender o motivo de ter faltado, sendo posteriormente emitida uma multa pela falta. Caso o atleta tivesse muitas faltas, havia a possibilidade de comunicar com o treinador para, em conjunto, tentar colmatar este problema. Quanto às faltas na sala de estudo, por norma eu ou a minha orientadora conversávamos com o atleta para perceber o motivo da falta e, mais uma vez, era emitida uma multa pela falta sendo que a primeira vez era apenas advertência e nas vezes seguintes já havia multa monetária.

Por outro lado, se os membros da DFPS quisessem realizar atividades de ocupação de tempos livres, era comunicado ao departamento escolar no sentido de verificar se existia alguma atividade escolar que se sobrepunha com a atividade proposta e, caso existisse, se havia algum problema em realizar a atividade. Ocorrendo o mesmo no caso da realização das formações

Por fim, as ocorrências na escola, por norma eram comunicadas pelos diretores de turma à minha orientadora ou a um membro da DFPS na sua ausência, sendo comunicadas dentro da DFPS ou comunicando aos treinadores em casos excecionais e colmatadas com medidas definidas pela DFPS.

Competências adquiridas/desenvolvidas e dificuldades: Mais uma vez, nesta atividade desenvolvi a competência da comunicação e da análise, avaliação e decisão de medidas a tomar em diversas situações, tendo em conta que tive de realizar muita comunicação com diferentes pessoas e uma vez que as decisões eram tomadas essencialmente pelos membros da DFPS tendo eu dado por vezes a minha opinião.

5. Plataforma de ensino a distância da área escolar do BC.

a. Planificação e conceção da plataforma;

Descrição da atividade: Nesta atividade eu realizei a planificação e a conceção de uma plataforma de ensino a distância da área escolar, tendo sido solicitada pela minha orientadora e pelo Diretor-Geral do Benfica Campus a minha intervenção, uma vez que se trata de uma das áreas da minha formação académica. Foi definido também que numa fase inicial iriam ser criadas “disciplinas” para a Formação Complementar e para a Área Escolar por serem duas áreas que já tinham muitos conteúdos criados, sendo que foram estas as áreas de “teste”, sendo que na Formação Complementar selecionou-se um escalão para se focar o “teste” e na área escolar, focou-se num ano escolar. Assim, a disciplina da área escolar foi construída com conteúdos do 6º, 7º, 8º e 9º ano, sendo que o ano escolar onde se realizou o “teste” foi o dos atletas do 8º ano.

Procedimentos: Em primeiro lugar, foi realizada uma reunião com a minha orientadora e com o Diretor-Geral do Benfica Campus, onde este explicitou-me que iria ser criado uma plataforma de ensino a distância para o futebol de formação e a minha orientadora encarregou-me de ficar responsável pela planificação e criação da disciplina para a área escolar (anexo 5: diários de campo, p. 76).

Assim, comecei por planificar como idealizava a estrutura da plataforma através da plataforma *moodlecloud*, uma vez que assim iria ser mais fácil não só de visualizar, mas também de apresentar a planificação a minha orientadora e ao Diretor-Geral. Após ter realizado a estrutura no *moodlecloud*, apresentei a mesma à minha orientadora e ao coordenador da DFPS, tendo posteriormente (e após aprovação destes dois elementos) apresentado a estrutura ao Diretor-Geral na presença da minha orientadora, tendo o mesmo aprovado (anexo 5: diários de campo, p. 77).

Após estas reuniões, ficou definido que semanalmente iriam ocorrer reuniões via *Teams* com os elementos que estavam a trabalhar no projeto (eu, a minha orientadora, o responsável pela Formação Complementar, a secretária do Diretor-Geral do Benfica Campus em sua representação e o responsável informático por este projeto) (anexo 5: diários de campo, p. 77). Nestas reuniões, a planificação que realizei inicialmente foi ajustada às expectativas e ideias dos restantes elementos, chegando assim a uma estrutura final que me permitiu nos meses seguintes construir e disponibilizar os conteúdos da área escolar. Para os conteúdos, tive o suporte da professora da sala de estudo, que procedeu ao envio de materiais para cada disciplina que

considerava úteis para cada ano escolar, desde testes, fichas de trabalho, resumos, entre outros conteúdos (anexo 5: diários de campo, pp. 77-78).

Além disso, tive algumas reuniões (via Teams) apenas com o responsável informático para resolver algumas questões de plug-ins e de acesso e também algumas reuniões (presenciais) apenas com o Diretor-Geral do Benfica Campus e com a Secretária do mesmo para ir dando *updates* e *feedback* de como estavam a correr as tarefas (anexo 5: diários de campo, p. 78).

Competências adquiridas/desenvolvidas e dificuldades: Nesta atividade desenvolvi competências que adquiri na licenciatura e no mestrado ao nível de LMS e e-learning. Ao construir a planificação da disciplina, desenvolvi a minha criatividade, uma vez que a plataforma tem várias funcionalidades interessantes das quais podemos tirar proveito para tornar uma plataforma mais dinâmica. Além disso, explorei e utilizei várias funcionalidades que aprendi no decorrer da licenciatura e, principalmente, do mestrado.

Tive algumas dificuldades porque existiam alguns plug-ins que eu queria utilizar e que não estavam ativos, tendo por isso tido várias reuniões com o informático para resolver essas questões. No entanto, as mesmas foram sempre solucionadas.

b. Formação aos atletas sobre a plataforma.

Descrição da atividade: Após a disciplina estar estruturada e com conteúdos suficientes e relevantes para testar, foi necessário dar os acessos e explicar aos atletas o funcionamento da plataforma. Como tal, a pedido do Diretor-Geral e da minha orientadora, realizei uma formação sobre a plataforma aos atletas do 8º ano.

Procedimentos: Após ter sido solicitada a formação, a primeira coisa que realizei foi um documento com os e-mails e palavras-passes que os atletas teriam de utilizar para aceder à plataforma e imprimir o mesmo com os acessos de cada um para entregar na formação (anexo 5: diários de campo, p. 78). De seguida, construí um manual, para entregar no final da formação com o resumo das informações que foram transmitidas que no fundo era a explicitação de como aceder à plataforma, como aceder à disciplina da área escolar e toda a sua exploração pelos diferentes conteúdos e tipo de atividades disponíveis. Nesta formação, eu recorri à exploração da plataforma através da projeção do ecrã do computador, seguindo os passos que descrevi no manual.

Após ter todos os documentos realizados, implementei a formação.

Competências adquiridas/desenvolvidas e dificuldades: Nesta atividade, pude desenvolver as competências adquiridas tanto na licenciatura como no mestrado de planificação, implementação de formação, bem como da criatividade para construir a formação da forma que fosse mais fácil para os atletas compreenderem o funcionamento da plataforma. Desenvolvi ainda a competência de síntese de informação, uma vez que desenvolvi o manual que entreguei no fim da formação para que os atletas pudessem ter essa informação sempre consigo.

6. Monitorização das atividades educativas do BC.

- a. Conceção do plano semanal da sala de estudo;

Descrição da atividade: No início do ano letivo e do meu período de estágio, a minha orientadora informou-me que pretendia que na sala de estudo existisse um plano semanal destinado aos atletas com o intuito dos mesmos organizarem a sua semana tendo em conta os testes que com tarefas para estes realizarem. Assim, numa reunião com a minha orientadora e com a professora da sala de estudo ficou acordado que eu ficaria encarregue de realizar esse plano semanal (anexo 5: diários de campo, p. 65).

Procedimentos: Após a reunião que mencionei em cima, refleti em estruturas para o plano semanal e em parâmetros para incluir o mesmo. Em primeiro lugar defini que existiriam dois documentos distintos: um para entregar a cada um dos atletas que seria preenchido por eles e outro para entregar à professora da sala de estudo que, após recolher os que entregou aos atletas e de analisar os mesmos iria preencher o seu onde constava o nome de todos os atletas por ano escolar com os parâmetros delineados para cada um. Assim, optei por seguir a lógica dos mecanismos utilizados na Escola da Ponte.

Na Escola da Ponte, como é visível no documento dos dispositivos pedagógicos presente no seu projeto, existe um dispositivo intitulado “Aula direta/preciso de ajuda/posso ajudar em” onde os alunos podem-se inscrever para solicitar ajuda numa determinada área em que sentem mais dificuldades ou onde os alunos podem-se inscrever se sentirem que têm um conhecimento aprofundando sobre uma área e considerarem que podem ajudar outros alunos nessa mesma área. Por outro lado, existe um dispositivo intitulado “Eu já sei” onde o aluno se inscreve quando considera que já tem conhecimento sobre uma área e pode ser avaliado na mesma.

Assim, o plano semanal entregue aos atletas tinha (numa fase inicial) para além da informação se tinham teste na semana em vigor, a disciplina e o dia da mesma, tinha os seguintes parâmetros para cada uma das disciplinas: já sei, tenho dificuldades em, preciso de ajuda em, objetivos a que

me proponho e metas a que me proponho. O objetivo era que os atletas preenchessem, para cada disciplina os conteúdos que tinham aprendido recentemente e que já tinham um conhecimento aprofundado ou que não tinham tido dificuldades em aprender (parâmetro “já sei”), os conteúdos que tinham aprendido recentemente e que tinham tido dificuldades na sua compreensão (parâmetro “tenho dificuldades em”), os conteúdos que precisavam de ajuda direta da professora porque não tinham compreendido por completo (parâmetro “preciso de ajuda em”), objetivos da semana, como estudar para o teste ou realizar exercícios de consolidação (parâmetro “objetivos a que me proponho”) e as metas da semana, sendo estas mais concretas, como realizar dez exercícios de consolidação ou “ler dez páginas do manual da matéria que vai sair no teste” (parâmetro “metas a que me proponho”). Assim, pretendia que os atletas tivessem um processo de reflexão sobre as suas competências e dificuldades e que pudessem ajudar-se mutuamente nas diferentes áreas, no sentido em que se um atleta colocasse que tinha dificuldades numa determinada área e outro colocasse que já sabia essa área, este pudesse ajudar aquele que tinha dificuldades. Após esta reflexão por parte dos atletas, a professora ficava encarregue de no plano semanal (que estaria afixado na sala de estudo) diante do nome de cada atleta definir o objetivo para a semana e as tarefas que o mesmo iria desenvolver em cada dia da semana.

Contudo, a professora da sala de estudo informou-me que os atletas tinham tido algumas dificuldades no preenchimento não compreendendo a distinção entre alguns parâmetros (apesar de eu ter-lhes explicado como era realizado o preenchimento e o que significava cada parâmetro), pelo que solicitou-me que simplificasse o plano semanal entregue aos atletas. Assim, após várias reformulações o plano semanal entregue aos atletas ficou com os parâmetros: já sei, tenho dificuldades em, tarefas a que me proponho e testes da semana. Assim, manteve-se a lógica definida nos parâmetros “já sei” e “tenho dificuldades em”, sendo que no parâmetro “tarefas a que me proponho” seria o que estava definido nos parâmetros “objetivos a que me proponho”, deixando de existir os parâmetros “metas a que me proponho” e “preciso de ajuda em”.

Este formato de plano semanal (o entregue aos atletas e o entregue à professora da sala de estudo) manteve-se até ao final do ano, sendo que no início de cada mês eu deixava os impressos para serem preenchidos na sala de estudo. A professora preenchia com os atletas à quarta-feira o deles e à sexta-feira ou à segunda-feira da semana seguinte, afixava o plano semanal a entrar em vigor.

Competências adquiridas/desenvolvidas e dificuldades: Nesta atividade, desenvolvi a competência da criatividade, uma vez que tive de criar um plano semanal que fizesse sentido e

fosse interessante de ser aplicado. Além disso, desenvolvi a capacidade de pesquisa e análise de dados, uma vez que pesquisei os dispositivos pedagógicos da escola da ponte e analisei os que podiam ser interessantes de aplicar no plano semanal. Por fim, considero que esta atividade permitiu-me desenvolver competências que adquiri na licenciatura, uma vez na minha formação acadêmica estudei e analisei o projeto da escola da ponte em algumas disciplinas.

A única dificuldade que senti foi em fazer com que os atletas compreendessem o que era pedido nos parâmetros, tendo acabado, como referi, por ter simplificado os mesmos.

b. Monitorização das atividades educativas do BC;

Descrição da atividade: Esta atividade foi a minha primeira e principal atividade durante grande parte do meu estágio. No fundo, esta atividade consistia em monitorizar estas atividades de diferentes formas, mas essencialmente através de visitas frequentes às salas onde estas se estavam a realizar. Além disso, foram elaborados alguns mecanismos de monitorização que passarei a explicar no ponto seguinte.

Procedimentos: Como referi, esta monitorização consistia essencialmente em visitas frequentes às atividades, onde verificava se estava a correr tudo bem, se não havia nenhuma ocorrência com algum atleta e se não era necessário realizar alguma coisa. Além disso, quando solicitado pelos professores, entregava documentos que estes precisassem para a realização das suas atividades como fichas de trabalho ou testes. Por outro lado, realizei observações a estas atividades (como vou explicar no tópico seguinte) que serviram igualmente de monitorização, visto que verifiquei pontos positivos e pontos a melhorar e sugeri alterações. Por fim, outro mecanismo de monitorização que utilizei foi a realização de questionários para serem aplicados aos atletas onde estes iriam dar a sua apreciação sobre as atividades em que estavam inseridos. No entanto, estes questionários não chegaram a ser aplicados.

Competências adquiridas/desenvolvidas e dificuldades: Nesta atividade desenvolvi competências de análise, uma vez que tinha de verificar várias vezes se estava tudo a correr da melhor forma e desenvolvi outro tipo de competências através das observações, mas que explicarei no tópico seguinte. Além disso, as minhas visitas frequentes às atividades, fizeram com que interagisse mais com os atletas o que contribuiu para a minha ligação com os mesmos.

c. Observações às atividades educativas do BC;

Descrição da atividade: Um dos mecanismos de monitorização que adotei para as atividades educativas foi a realização de observações. Este método foi incluído num documento com propostas que eu realizei e apresentei à minha orientadora (onde constava também, por exemplo, a formação sobre aplicações educativas que realizei e irei apresentar mais à frente). O objetivo era ter realizado várias observações sistemáticas, de forma a obter dados mais reais, concretos e válidos. Contudo, por vários motivos, como escassez de tempo, apenas realizei uma observação a cada atividade educativa, com exceção do ensino doméstico que realizei mais em virtude de recolha de dados para o projeto de investigação.

Procedimentos: Em primeiro lugar, como referi, apresentei as observações enquanto proposta à minha orientadora que aceitou a realização das mesmas (anexo 5: diários de campo, p. 67). De seguida, conversei com os responsáveis de cada atividade (a professora da sala de estudo, a professora de português para estrangeiros e a responsável educativa do ensino doméstico) para informar de que iriam ser realizadas observações e para explicitar os procedimentos das mesmas (que não intervir – uma vez que eram observações não participantes –, de que ia registar tudo o que observasse e que depois apresentaria as conclusões retiradas).

Assim realizei uma observação a cada turno da sala de estudo (7º, 8º e 9º ano), uma observação aos dois turnos de português para estrangeiros (divididos por nível de português) e uma observação ao ensino doméstico (tendo realizado mais tarde outras duas, mas que apenas serviram para o projeto de investigação, como referi). No decorrer da observação realizei protocolos de observação numa folha de papel.

Após a realização das observações, realizei as grelhas de observação com base nos protocolos de observação escritos em papel e posteriormente as sínteses de observação, além de ter realizado mapas de observação.

Competências adquiridas/desenvolvidas e dificuldades: Nesta atividade, desenvolvi as competências que adquiri na licenciatura de observação e investigação, podendo aplicar os conhecimentos adquiridos na mesma, uma vez que recorri ao uso dos mesmos mecanismos para observar e dos mesmos métodos de registo que aprendi a utilizar na minha formação académica.

- d. Relatórios das observações às atividades educativas do BC.

Descrição da atividade: Os relatórios das observações tinham como objetivo a apresentação das conclusões que retirei das observações recorrendo a alguns critérios definidos (análise atleta-atleta, atleta-professor e professor-conteúdo) e apresentação dos pontos positivos e pontos a melhorar das atividades educativas do BC, bem como algumas sugestões de melhoria. Como referi no tópico anterior, o objetivo era ter realizado várias observações sistemáticas que iriam culminar em relatórios mais concretos e válidos, no entanto não foi possível, pelo que construí apenas um relatório de observações que dividi, posteriormente, pelas três atividades observadas para entregar às responsáveis de cada uma delas.

Procedimentos: Após a realização das observações e das suas respetivas grelhas de observação, mapas de observação e sínteses de observação, culminei toda a informação que recolhi num relatório de observações com todas as atividades educativas, dividindo posteriormente para entregar a cada responsável das atividades, como já referi.

O relatório continha uma primeira introdução, onde era frisado que as conclusões retiradas baseavam-se em apenas uma opção realizada em cada contexto e, como tal, não eram conclusões definitivas nem podiam ser consideradas uma verdade inquestionável. Após isso, enquadrava as conclusões no tempo, referindo os dias que tinham decorrido as observações as horas das mesmas. De seguida, apresentava as conclusões divididas por pontos-chave:

- análise atleta-atleta (a interação entre os atletas) – se os atletas se ajudavam mutuamente, se havia trocas produtivas entre eles, se os atletas se escutavam uns aos outros, se os atletas se sentiam à vontade para trocar opiniões nos debates, entre outros critérios;
- análise professor-atleta (a interação entre o professor e o atleta) – se o professor aguarda que os atletas terminem o raciocínio ou se dá a resposta final sem os deixar pensar, se as propostas de atividades são entendidas por todo, se as intervenções são feitas no momento certo, se o professor incentiva a interajuda, se o professor fornece ajuda aos atletas quando solicitado, entre outros critérios;
- análise atleta-conteúdo (a interação entre os atletas e o conteúdo) – se o professor realiza uma retoma dos conhecimentos adquiridos em aulas/sessões anteriores, se o conteúdo é adequado às necessidades dos atletas, se os recursos utilizados são adequados aos conteúdos, se as atividades são desafiadoras para todos ou muito fáceis para uns e muito difíceis para outros, entre outros critérios.

Estes pontos-chave foram pensados e analisados com base no artigo de Gustavo Heidrich (2010)²⁰ que descreve como se deve realizar observações em contexto de sala de aula.

Numa fase final do relatório, encontravam-se as conclusões finais com os pontos positivos, pontos a melhorar e sugestões para cada um deles. Como referi, depois dos relatórios estarem finalizados, entreguei os mesmos a cada responsável das atividades educativas e à minha orientadora.

Competências adquiridas/desenvolvidas e dificuldades: Nesta atividade, desenvolvi ainda a minha capacidade análise, interpretação e reflexão de dados, uma vez que foram necessárias estas competências, bem como a capacidade de tratamento de dados para a realização dos relatórios.

7. Planificação, implementação e avaliação de formações.

Descrição da atividade: Esta atividade resultou da apresentação de um conjunto de propostas das quais, entre elas estava a realização e implementação de uma formação aos atletas do 3º ciclo e ensino secundário com o intuito de apresentar aplicações e plataformas com ferramentas que iriam auxiliar o estudo dos mesmos. A formação tinha assim como objetivo apresentar as funcionalidades das aplicações e a potencialidade das mesmas, sendo que no final a ideia seria entregar “AppCards” com a sistematização das informações das aplicações. Esta ideia partiu de um projeto que realizei no último ano da licenciatura para uma disciplina, onde eu e as minhas colegas de trabalho planeámos a realização de workshops sobre vários temas e sobre aplicações de gestão de tempo, foco, apoio ao estudo, entre outros e construímos também “AppCards” sobre essas mesmas aplicações.

Procedimentos: Em primeiro lugar elaborei um documento com as propostas que seguidamente apresentei à minha orientadora. Após a aprovação das mesmas e da formação em questão, comecei uma pesquisa mais aprofundada (uma vez que já tinha realizado uma pesquisa preliminar) de aplicações e plataformas que podiam ser úteis para os atletas. Assim elaborei uma proposta de formação com a justificação da mesma e enquadramento, com a análise de necessidades que pretendia realizar, com os objetivos de aprendizagem e com o modelo de formação que esperava realizar, bem como o método de avaliação (anexo 5: diários de campo,

²⁰ Heidrich, G. (1 de julho de 2010). Como fazer observação de sala de aula. *Associação Nova Escola*. Retirado em setembro de 2022 e obtido de <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/620/como-fazer-observacao-de-sala-de-aula>

p. 70). No entanto, este documento nunca foi apresentado, uma vez que consideraram que não era necessário algo tão elaborado, pelo que realizei, posteriormente, um mais simples, apenas com o modelo de formação (anexo 5: diários de campo, p. 71). Quanto aos objetivos de aprendizagem, estes foram construídos tendo em conta o que é defendido por Mager (1997) citado em IQF (2004), que refere que estes devem ser elaborados obedecendo ao “princípio do triplo C”, quer isto dizer que devem indicar um comportamento ou uma competência observável, as condições em que o mesmo comportamento vai-se desenvolver, e o critério de êxito que permite avaliar ou medir o comportamento. (idem, p. 84). Para construir o modelo de formação tive em conta o que D’Hainaut e Vasamillet (1989) citados em IQF (2004), defendem. Estes referem que os módulos de formação devem-se dividir em três partes: o sistema de entrada; o corpo do módulo e o sistema de saída. No sistema de entrada deve-se “orientar o formando (...) para os objetivos do próprio módulo”, no corpo do módulo é o momento em que são desenvolvidas as atividades de ensino-aprendizagem que vão corresponder aos objetivos delineados e no sistema de saída devem constar elementos que permitam “orientar o formando para o módulo seguinte” (ISQ, 2004, p. 123).

Após a elaboração da proposta de formação comecei a realizar o questionário de análise de necessidades (anexo 5: diários de campo, p. 70). Segundo Expoente (2007), um diagnóstico de necessidades de formação trata-se de uma análise aprofundada sobre um contexto de forma a que a formação que vai ser planificada vá ao encontro da organização e do público-alvo, procurando que existam mudanças e melhorias no desempenho da organização. Pretende-se que se identifique “um conjunto de problemas e pontos fracos que afectam a produtividade, a qualidade do que se produz ou o alcance de objectivos” (Expoente, 2007, p. 11). Nesse sentido realizei um questionário com perguntas fechadas, uma vez que é mais fácil o tratamento das mesmas, como refere Expoente (2007).

Assim, apresentei a proposta de formação à minha orientadora de forma simplificada (apenas referindo o questionário de necessidades de formação e o modelo de formação), que aprovou (anexo 5: diários de campo, p. 71). No entanto, após a sua aprovação, foi ainda necessário apresentar ao responsável pela Formação Complementar da DFPS uma vez que a minha formação iria integrar o plano de Formação Complementar e a minha orientadora queria que o mesmo desse a sua opinião. O mesmo sugeriu algumas alterações (no sentido de diminuir o tempo das sessões de formação e aumentar o número de módulos para que fosse menos “cansativo” para os atletas) que eu procedi, antes de enviar a proposta final para a minha orientadora e para o responsável pela Formação Complementar (anexo 5: diários de campo, p. 72). Após esta aprovação por parte deles, a minha orientadora solicitou-me ainda que realizasse uma reunião

para apresentar a proposta de formação aos psicólogos que estavam responsáveis pelas formações de métodos de estudo aos atletas para que estes dessem a sua opinião, uma vez que a formação incidia de certa forma nessa temática, pelo que realizei uma apresentação no Canva para o efeito (anexo 5: diários de campo, p. 72). Após esta apresentação e sem nenhuma objeção por parte dos psicólogos, realizei os questionários de avaliação de cada módulo para aplicar no final de cada sessão (anexo 5: diários de campo, p. 72).

Já perto da data de formação, solicitei aos atletas que realizassem o questionário de análise de necessidades e realizei uma convocatória de formação, enquanto formalidade obrigatória (anexo 5: diários de campo, p. 74). Após isso, realizei a formação (anexo 5: diários de campo, p. 74).

Como referi, a formação estava inicialmente idealizada para ser aplicada ao 3º ciclo e ao ensino secundário, no entanto por vários motivos e essencialmente escassez de tempo por parte dos atletas do ensino secundário, não chegou a ser aplicada a estes atletas. A formação tinha quatro módulos idealizados para o 3º ciclo, mas também por escassez de tempo e outros fatores, apenas foram realizados três módulos.

Competências adquiridas/desenvolvidas e dificuldades: Nesta atividade, pude desenvolver as competências adquiridas tanto na licenciatura como no mestrado de planificação, implementação e avaliação da formação, bem como da criatividade para construir a formação e criar dinâmicas para a mesma. Desenvolvi ainda a competência de seleção de dados, no sentido em que realizei várias pesquisas para encontrar as aplicações certas para abordar na formação, tendo de selecionar as que considere melhores e mais enquadradas no contexto.

8. Reuniões de Acolhimento de novos atletas

Descrição da atividade: Estas reuniões eram realizadas com os pais do atleta, o atleta, um psicólogo, dois elementos do Departamento Social (sendo um deles o tutor ou tutora do atleta) e a minha orientadora enquanto coordenadora do departamento escolar, sendo que eu estive presente também numa delas. O objetivo era transmitir ao atleta e aos pais algumas informações sobre o funcionamento do dia a dia dos atletas no que concerne às atividades escolares e ao tempo livre, mas também explicar todos os procedimentos internos recorrendo ao Manual de Acolhimento.

Procedimentos: As reuniões são agendadas pelo DFPS com os pais antes da época começar. Nas reuniões, um dos elementos do Departamento Social explica todas as regras que os atletas têm de cumprir nomeadamente no que diz respeito a organização do quarto, refeitório, entre outras.

De seguida, são explicitadas algumas informações sobre a ocupação dos tempos livres, formações, entre outras, sendo estas abordadas pelo outro elemento do Departamento Social (tutor do atleta) que menciona também o que é o programa de tutoria explicando. Por fim, a minha orientadora explica todas as regras sobre a parte escolar, nomeadamente horários de transportes, sala de estudo (caso se aplique), entre outras informações. Contudo, não posso afirmar que esta ordem de trabalhos decorre sempre da mesma forma, uma vez que só assisti a uma reunião, pelo que pode ocorrer de maneiras diferentes.

Competências adquiridas/desenvolvidas e dificuldades: Esta atividade permitiu essencialmente que eu adquirisse mais conhecimento e compreende-se melhor o funcionamento da DFPS e do Benfica Campus em modo geral o que foi algo muito útil, tendo em conta que ocorreu no início do meu período de estágio.

9. Reuniões de início de ano escolar

Descrição da atividade: Estas reuniões tinham como participantes os encarregados de educação dos atletas que frequentam o Colégio Guadalupe (atletas de ensino secundário), a Direto do colégio e a minha orientadora, sendo que eu estive igualmente presente. Tinham como objetivo apresentar aos pais o colégio e esclarecer algumas dúvidas que estes pudessem ter.

Procedimentos: Estas reuniões foram conduzidas pela diretora do colégio que explicitou o funcionamento do mesmo, desde as aulas, aos horários, aos almoços, entre outras informações mais específicas como o uso dos iPads fornecidos pelo colégio. Foi igualmente apresentado um vídeo de apresentação do colégio e no final os pais e encarregados de educação apresentaram as suas dúvidas.

Competências adquiridas/desenvolvidas e dificuldades: Esta atividade permitiu essencialmente que eu compreendesse melhor a relação do BC com o Colégio Guadalupe, uma vez que foram abordados diversos temas e também ficar a conhecer um pouco mais do dia a dia destes atletas na escola.

3. EM SÍNTESE

Em síntese, considero que ao longo do estágio as principais atividades que desenvolvi incidiram essencialmente na gestão escolar diária, na avaliação escolar dos atletas e na monitorização das atividades educativas, devido à escassez de recursos humanos na DFPS e principalmente no

departamento escolar, tendo realizado estas atividades para, sobretudo apoiar a minha orientadora nas suas tarefas diárias. No entanto, tive a possibilidade de realizar atividades que foram mais ao encontro das minhas aprendizagens na minha formação académica, como é o caso da planificação da plataforma de ensino a distância e sua posterior criação e formação e o caso da planificação, implementação e avaliação das formações sobre aplicações de apoio ao estudo, não esquecendo a construção e dinamização do Kahoot!.

De modo geral, no decorrer do estágio, considero que tive uma postura proativa e disponível, tendo tido a capacidade para me adaptar às diferentes situações que foram ocorrendo, tendo sido autónoma nas minhas atividades e tarefas desenvolvidas. No final do estágio, como já referi e demonstrei, as minhas atividades intensificaram-se e penso que principalmente nesse período tive a capacidade de trabalhar sob pressão e de tomar decisões face aos problemas que iam surgindo, tendo sido uma fase muito desafiadora do meu estágio.

Importa referir que ao longo do desenvolvimento das atividades, o feedback que fui obtendo por parte da minha orientadora, do coordenador da DFPS e por parte de outros elementos, foi muito positivo, nomeadamente aquando da realização da disciplina na plataforma de ensino a distância e das formações. Considero que cumpri com os objetivos definidos para o estágio e com as tarefas que foram propostas no decorrer do estágio de forma bastante satisfatória.

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma a concluir este relatório de estágio, parece-me importante analisar as três componentes que integram este documento e que dão conta deste processo: o estágio realizado, a elaboração do projeto de investigação e as atividades e funções que desenvolvi no decorrer do estágio.

No que diz respeito ao estágio, considero que foi um período muito importante para o meu crescimento pessoal e profissional, tendo sido igualmente um período difícil, onde saí muitas vezes da minha zona de conforto e explorei tarefas e funções fora da minha área de formação, não tendo conseguido desenvolver tantas quanto as que ambicionava como técnica superior de educação e formação. No entanto, considero que o estágio permitiu-me conhecer um contexto que nunca pensei que pudesse vir a conhecer, onde consegui compreender e perceber como é a vida dos atletas, as suas rotinas, as suas características próprias e as suas perspetivas sobre a vida e sobre o seu futuro, bem como todas as regras, processos e procedimentos que é necessário seguir nas diferentes atividades e situações do dia a dia desta organização. Tive a possibilidade de participar em momentos importantes da organização, como as eleições, a celebração do título da *UEFA Youth League*, jogos da equipa A, entre outros momentos que fizeram com que me sentisse parte integrante da organização e do seu desenvolvimento.

As tarefas e funções que desenvolvi no decorrer do estágio nem sempre tiveram um grau de complexidade e de exigência elevado. No entanto considero que todas elas contribuíram para o desenvolvimento daquilo que eram os objetivos do meu departamento e do cumprimento desses mesmos objetivos, sentindo-me assim envolvida nas atividades mais importantes do departamento. Apesar de terem sido poucos os momentos em que pude aplicar os conhecimentos e competências que desenvolvi no decorrer da minha formação académica, considero que quando me surgiram oportunidades para demonstrar esses mesmos conhecimentos e competências, agarrei a oportunidade e apliquei-me ao máximo. Como tal, durante todo o processo da criação da plataforma de ensino a distância e posterior formação sobre a mesma, bem como o processo de planificação, implementação e avaliação das sessões de formação *StudyApp*, foram sem dúvida os momentos em que me senti mais motivada e onde pude sentir valorização pelo trabalho que realizei, tendo tido bom feedback por parte dos meus responsáveis.

Por outro lado, a realização do estágio, permitiu que fosse possível realizar a caracterização e análise da estrutura organizacional, uma componente deste relatório onde pude explorar mais sobre a complexidade, formalização e centralização da mesma, acabando por chegar à conclusão de que a mesma se aproximava de uma Burocracia Mecanicista.

O desenvolvimento do projeto de investigação, permitiu-me explorar uma área sobre a qual tinha algum conhecimento mas não tão profundo como o que considero que tenho hoje. O ensino doméstico no Benfica Campus surgiu como uma necessidade clara face às dificuldades de adaptação escolar de dois atletas que, apesarem de falarem pertencerem a um país lusófono, têm vivências, experiências, conhecimentos, tradições, valores e cultura muito diferentes dos nossos. Neste projeto de investigação importava compreender como os modos de regulação nacional do ensino doméstico que se trata de um “conjunto de acções decididas e executadas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as acções e as interações dos actores sobre os quais detém uma certa autoridade” (regulação de controlo) são (re)ajustadas “pela diversidade de estratégias e acções dos vários actores, em função dessas mesmas regras” (regulação autónoma) ao nível local, neste caso, no Benfica Campus (Barroso, 2006, p. 13).

Tendo por base os dados que pude recolher, analisar e interpretar, foi possível compreender que para quem pretende desenvolver ensino doméstico em Portugal, pode fazê-lo de forma legal, estando assim em vantagem face a outros países onde o mesmo não é legal ou não se encontra regulamentado. No entanto, esta regulamentação tem sido muito criticada por limitar em muito os pais e as famílias que querem desenvolver ensino doméstico. Quando comparado com o Estados Unidos da América, , é possível perceber que apesar de em alguns estados existir efetivamente uma liberdade nesta prática, sem controlo de currículo ou de métodos avaliativos em muitos estados (se não mesmo, na maioria deles) existe esse controlo tal como temos em Portugal. Importa referir que o número de alunos em ensino doméstico em Portugal tem vindo a aumentar, com várias explicações para este fenómeno, embora ainda seja uma percentagem sem muita expressão significativa relevante se compararmos com o número de alunos inscritos na escola, algo que, do meu ponto de vista, está relacionado não só com a desinformação sobre esta modalidade de ensino, mas acima de tudo com os encargos que a mesma acarreta, uma vez que como Riegel (2001) citado em Souza e Cerqueira (2019) refere “a educação em casa é adequada e possível apenas para uma minoria das crianças e os resultados educacionais são influenciados mais pelos status e capital cultural dos pais do que pelas habilidades delas próprias” p.7). Quero com isto dizer, que o ensino doméstico é, essencialmente, possível com famílias compostas por pais com uma bagagem cultural maior e que tenham uma boa estabilidade financeira, uma vez que uma família que tenha dificuldades económicas não poderá suportar que um dos pais fique em casa com a função de educar os filhos e outro tenha um emprego e acarrete com todas as despesas normais em conjunto com as despesas que surgem com a prática de ensino doméstico.

Como referi, o atual Decreto-Lei que regulamenta o ensino doméstico é muito criticado face às limitações que coloca ao processo de ensino-aprendizagem do ensino doméstico. Por esse motivo, no contexto do Benfica Campus e apesar dos pequenos (re)ajustes que foram realizados face às características dos atletas e ao contexto geral desta organização, não existiu grande margem para que se pudessem verificar evidências de regulação autónoma. No entanto, penso que ficou evidente que a responsável educativa tentou realizar algumas adaptações essencialmente no modo como conduziu as sessões de ensino doméstico e no currículo que transmitiu aos dois atletas, tendo por base as competências e conhecimentos que são realente essenciais para o progresso e desenvolvimento educativo dos dois atores em questão. Nesse sentido, considero que a prática de ensino doméstico no Benfica Campus está em conformidade com as normas e regras definidas no Decreto-Lei, tendo sido feitos os ajustes possíveis ao contexto, existindo assim uma convergência entre a regulação de controlo e a regulação autónoma.

Para concluir, faço um balanço positivo do estágio curricular e de todo este processo de aprendizagem, onde apesar de não ter realizado muitas tarefas na área de gestão da formação, como gostaria, penso que pude adquirir alguns conhecimentos na gestão da educação e na gestão escolar, além de ter podido compreender o modo como o ensino doméstico pode ser desenvolvido na sua prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico* (1ª ed.). Edições ASA.
- Afonso, N. (2009). *Elementos de Política da Educação*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Alexandre, M. (2016). *Quem tem medo do homeschooling?: o fenómeno no Brasil e no Mundo*. Câmara dos Deputados.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amaral, L. (18 de maio de 2022). Câmara aprova texto-base de projeto que cria regras para o ensino domiciliar. *CNN Brasil*. Retirado em agosto de 2022 e obtido de <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/camara-aprova-texto-base-de-projeto-que-cria-regras-para-o-ensino-domiciliar/>
- Ascensão, J. (4 de maio de 2022). Há 612 alunos no ensino doméstico em Portugal, menos 100 do que no ano letivo passado. *Expresso*. Retirado em agosto de 2022 e obtido de <https://expresso.pt/sociedade/2022-05-04-Ha-612-alunos-no-ensino-domestico-em-Portugal-menos-100-do-que-no-ano-letivo-passado-eaf1d04e>
- Barroso, J. (2005). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-251. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300002>
- Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação. <http://hdl.handle.net/10451/5761>
- Bilhim, J. (2013). *Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas* (7ª ed.). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brewer, T., & Lubienski, C. (2017). Homeschooling in the United States: Examining the Rationales for Individualizing Education. *Pro-Posições*, 28(2), 21-38. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0040>
- Damas, M.J. & DeKetele, J.M. (1985). *Observar para avaliar* (pp. 63-95). Almedina.

- Dias, M. (2022). *O Ensino Doméstico – Um estudo exploratório sobre o Ensino Alternativo* [Master's thesis, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/39075>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2020). *Ensino Individual e Ensino Doméstico*. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EE2020_EnsIndividual_EnsDomestico.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EE2020_EnsIndividual_EnsDomestico.pdf)
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2021). *Ensino Individual e Ensino Doméstico*. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EE2021_EnsIndividual_EnsDomestico.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EE2021_EnsIndividual_EnsDomestico.pdf)
- Estrela, A. (1984). Problemática Geral da Observação. In A. Estrela, *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (pp. 26-56). Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Expoente (2007). *Manual de Boas Práticas – Recurso Didático para a Formação IntraEmpresas*. Expoente – Serviços de Economia e Gestão, pp. 5-156.
- Instituto para a Qualidade na Formação (2004). *Guia para a Concepção de Cursos e Materiais Pedagógicos*. IQF.
- Júnior, V., & Lima, E. (2010). *Mecanismos de coordenação, segundo Mintzberg, e sua caracterização em uma pre-incubadora interinstitucional*. *Reuna*, 15(2), 83-99. <http://www.spell.org.br/documentos/ver/5561/mecanismos-de-coordenacao--segundo-mintzberg---e-sua-caracterizacao-em-uma-pre-incubadora-interinstitucional/i/pt-br>
- Kotowicz, A. (10 de novembro de 2018). Ensino doméstico continua a aumentar e já há 859 estudantes a fazer o percurso académico fora da escola. *Observador*. Retirado em agosto de 2022 e obtido de <https://observador.pt/2018/11/10/ensino-domestico-continua-a-aumentar-e-ja-ha-859-estudantes-a-fazer-o-percurso-academico-fora-da-escola/>
- Leite, M. (2018). *Ensino Doméstico – uma análise à luz das normas jus fundamentais em matéria educativa na Constituição Portuguesa*. [Master's thesis, Universidade do Porto]. Core. <https://core.ac.uk/download/pdf/302964367.pdf>
- Lusa, A. (3 de fevereiro de 2021). Há mais alunos em ensino doméstico este ano letivo, diz ministério da educação. *Observador*. Retirado em agosto de 2022 e obtido de

<https://observador.pt/2021/02/03/ha-mais-alunos-em-ensino-domestico-este-ano-letivo-diz-ministerio-da-educacao/>

- Mintzberg, H. (2009). Fundamentos do Design Organizacional. In H. Mintzberg, *Criando Organizações Eficazes – Estruturas em Cinco Configurações* (pp. 11-35). Atlas
- Nunes, C. (2021). *A regulação local da educação: Um estudo sobre a intervenção intermunicipal e municipal*. [Master's thesis, Instituto de Educação]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/47164>
- Rainbolt, G. (2010). Pensamento Crítico. *Revista Fundamento*, 1(1), 35-50. <https://periodicos.ufop.br/fundamento/article/view/2231>
- Ray, B. (9 de setembro de 2021). How Many Homeschool Students Are There in the United States? Pre-Covid-19 and Post-Covid-19: New Data. *National Home Education Research Institute*. Retirado em agosto de 2022 e obtido de <https://www.nheri.org/how-many-homeschool-students-are-there-in-the-united-states-pre-covid-19-and-post-covid-19/>
- Reis, I. (2013). Governança e Regulação da Educação: Perspetivas e Conceitos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 39, 101-118. <https://doi.org/10.34626/esc.vi39.316>
- Ribeiro, A. (2016). Entre Mulheres: O Ensino Doméstico e a Profissão. *ex aequo*, 33, 97-115. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2016.33.07>
- Ribeiro, A., & Palhares, J. (2017). O homeschooling e a crítica à escola: hibridismos e (des)continuidades educativas. *Pro-Posições*, 28(2), 57-84. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0098>
- Santos, M. (1994). *A observação científica*. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. <https://hdl.handle.net/10216/54055>
- Schultz, G. (2016). *Introdução à gestão de organizações* (1ª ed.). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Silva, R. (2005). Estrutura e Dinâmica das Organizações (Escolares). *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(8), 1-10, <https://doi.org/10.35362/rie3682776>
- Souza, A., & Cerqueira, S. (2019). O Ensino Doméstico ou Homeschooling como Crime de Abandono Intelectual no Brasil. *e-Revista Facitec*, 10(2), 1-17. <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/e-revistafacitec/article/view/7358>
- Teixeira, S. (1998). *Gestão das Organizações*. McGraw Hill.

Vasconcelos, M. (2022). Desafios contemporâneos: A prática de homeschooling no Brasil e em Portugal. In P. Castro, S. Sá, J. Carvalho & M. Sanmamed (Eds.), *Investigação Qualitativa em Educação – Avanços e Desafios* (pp. 1-10). New Trends in Qualitative Research. <https://doi.org/10.36367/ntqr.12.2022.e717>

Vitorino, M. (2013). *Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada* [Master's thesis, Instituto Politécnico da Guarda]. Repositório Institucional do Instituto Politécnico da Guarda. <http://hdl.handle.net/10314/2132>

Legislação consultada:

Constituição da República Portuguesa de 10 de abril. (1976). Diário da República nº 86/1976, Série I de 10-04-1976. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775>

Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de dezembro. (1948). Diário da República Eletrónico. <https://dre.pt/dre/geral/legislacao-relevante/declaracao-universal-direitos-humanos>

Decreto-Lei nº 553/80 de 21 de novembro do Ministério da Educação e Ciência. (1980). Diário da República nº 270/1980, Série I de 21-11-1980, pp. 3945-3956. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/553-1980-458182>

Decreto-Lei nº 70/2021 de 3 de agosto da Presidência do Conselho de Ministros. (2021). Diário da República nº 149/2021, Série I de 03-08-2021. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/70/2021/08/03/p/dre/pt/html>

Lei nº 2033 de 27 de junho do Ministério da Educação Nacional. (1949). Diário do Governo nº 138/1949, Série I de 27-06-1949, pp. 465-467. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/2033-260611>

Portaria nº 69/2019 de 26 de fevereiro da Educação. (2019). Diário da República nº 40/2019, Série I de 26-02-2019, pp 1428-1434. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/69-2019-120272926>