


COMPLIANCE NA GESTÃO EDUCATIVA: REFLEXÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO E A EMANCIPAÇÃO SOCIAL

COMPLIANCE IN EDUCATIONAL MANAGEMENT: A REFLECTION ON COMMUNITY DEVELOPMENT AND SOCIAL EMANCIPATION

[10.29073/j2.v6i2.777](https://doi.org/10.29073/j2.v6i2.777)

Receção: 06/07/2023 Aprovação: 29/07/2023 Publicação: 31/07/2023

Diogo José Costa Goes ^a,

^a Instituto Superior de Administração e Línguas, diogo.goes@isal.pt

RESUMO

A Educação é um importante instrumento para o desenvolvimento e emancipação social, tendo em vista a eliminação das desigualdades e da pobreza. Recentes estudos confirmam os impactos da pobreza no desenvolvimento infantojuvenil. Este artigo procura identificar os impactos da gestão compartilhada e comunitária, da mediação interpessoal e da implementação de programas de *compliance* académico, tendo em vista a mitigação das desigualdades e riscos de *burnout*, *bullying*, assédio e corrupção. Pretende-se aferir os impactos da governança democrática nas instituições educativas, nas aprendizagens, no aproveitamento académico, na melhoria do clima organizacional e na eficiência da gestão. Do ponto de vista teórico-metodológico procedeu-se à revisão da literatura científica publicada no espaço ibero-americano na última década e à análise estatística do contexto português, relativa ao período 2016-2020. Concluiu-se que, a efetivação de boas práticas de governança democrática dependerá da afetação de recursos, que permitam respostas emergenciais promotoras da inclusão social. A realização de “*team building*” permite a otimização da gestão de recursos humanos e a melhoria do ambiente organizacional. A criatividade é fundamental no encontro de soluções para os problemas de gestão. O *compliance* e a mediação favorecem a melhoria do clima organizacional, a eficiência na gestão de recursos e a melhoria da performance de docentes e discentes, criando um ambiente propício às aprendizagens.

Palavras-chave: *Compliance*; Educação; Gestão; Governança; Inclusão

ABSTRACT

Education is an important instrument for development and social emancipation to eliminate inequalities and poverty. Recent studies confirm the impacts of poverty on children's development. This article seeks to identify the impacts of shared and community management, interpersonal mediation and the implementation of academic compliance programs, to mitigate inequalities and risks of burnout, bullying, harassment and corruption. The aim is to assess the impacts of democratic governance on educational institutions, learning, academic performance, improving the organizational climate and on management efficiency. From a theoretical-methodological point of view, I carried out a review of the scientific literature published in the Ibero-American space in the last decade and a statistical analysis of the Portuguese context for the period 2016-2020. It was concluded that the effectiveness of good practices of democratic governance will depend on the allocation of resources, which allow for emergency responses that promote social inclusion. The realisation of “teambuilding” allows the optimization of human resources management and improvement of the organizational environment. Creativity is fundamental in finding solutions to problem management. Compliance and mediation favor the improvement of the organizational climate, the efficiency in resource management and the improvement of teachers and students' performance, creating an environment conducive to learning.

Keywords: Compliance; Management; Governance; Education; Inclusion

1. INTRODUÇÃO

Os objetivos de desenvolvimento sustentável da “Agenda 2030” das Nações Unidas (INE, 2021; OECD, 2021) confirmam a importância da educação para o desenvolvimento sustentável (Pegalajar Palomino, Burgos García & Martínez Valdivia, 2022) para a emancipação social (Goes, 2022, 2022a), e para a eliminação das

desigualdades e da pobreza (OECD, 2021). São sucessivos estudos vindo a confirmar os impactos da pobreza no desenvolvimento infantojuvenil (Bocchi, 2021; Duncan, Ziol-Guest & Kalil, 2010; Engel de Abreu et al., 2015; Hair, et al., 2015; Noble et al. 2021; Pac, et al., 2017; Pollak & Wolfe, 2020; Troller-Renfree et al., 2022).

Este artigo é resultante do aprofundamento da comunicação/apresentação realizada no 2º Congresso Luso-brasileiro de Gestão e Conformidade (Goes, 2022), propondo-se investigar o desenvolvimento de ações integradas, baseadas nas práticas de compliance, junto das comunidades educativas, nomeadamente, no ensino básico, secundário e ensino superior (Camêlo, 2021; Campanella, 2022; Marôco & Assunção, 2020; Meireles & Silvestre, 2021; Roldão et al., 2016). Procurou-se verificar os impactos da gestão compartilhada e comunitária, da mediação interpessoal e da implementação de programas de compliance nas escolas, tendo em vista a prevenção e mitigação das desigualdades sociais e dos riscos associados ao *burnout*, *bullying*, assédio e corrupção no seio das instituições de ensino e comunidades educativas.

Considerando que as práticas de *compliance*, associadas à governança democrática e à gestão compartilhada, podem constituir importantes ferramentas no desenvolvimento comunitário e na emancipação social, procurou-se demonstrar e aferir os impactos da implementação destas práticas nas instituições de ensino, nomeadamente, nas aprendizagens, nos domínios cognitivos, no aproveitamento escolar, na saúde mental (Matos et al., 2022; OECD, 2021; OMS, 2021; Vaz Almeida, 2021), na melhoria do clima organizacional e por conseguinte, na maior eficiência na gestão das instituições educativas.

As escolas na contemporaneidade, confrontam-se com uma heterogeneidade de desafios, assumindo tarefas que, tantas vezes, se substituem às funções das famílias, tendo em vista a propiciação de condições para as aprendizagens e para o desenvolvimento integral, social e humano (Rosito et al., 2021), nomeadamente, das crianças e jovens discentes. A escola ou a academia, enquanto pólo agregador de uma comunidade, está exposta aos problemas da sociedade onde se insere, subjacentes às desigualdades e à exclusão social, nomeadamente a indisciplina, a violência, os conflitos familiares e a dificuldade do interrelacionamento educando/docente/família/instituição (Rosito et al., 2021).

2. METODOLOGIA

Do ponto de vista teórico-metodológico procedeu-se a uma análise qualitativa, tendo por base a revisão da literatura científica publicada no espaço ibero-americano sobre as áreas da governança escolar e do *compliance* no decurso da última década. Procedeu-se à análise quantitativa, a partir de vários indicadores educativos do contexto português, nomeadamente, com recurso às estatísticas do Instituto Nacional de Estatística, relativas ao período 2011-2021: o *Anuário Estatístico de Portugal* (INE, 2021), o *Inquérito às Condições de Vida e Rendimento*, 2018-2021 (INE, 2021a) e do *Inquérito ao Emprego*, 2011-2021 (INE, 2021b), *As Pessoas*, 2016-2020 (INE, 2022). Também foram consideradas as estatísticas relativas ao *Recenseamento escolar* (2010-2020), da DGEEC/ME — MCTES / DIMAS / RAIDES (Goes, 2022, 2022a) e os *Indicadores Gerais da Educação* (DGEEC, 2022), entre outros indicadores (OERAM, 2022; 2002a). Fazendo uso quer da dedução teórica quer de uma indução empírica (Domingues & Costa, 2021), procedeu-se à análise comparativa entre a realidade socioeducativa da Região Autónoma da Madeira (RAM) e a realidade nacional, procurando relacionar os eventuais impactos da pobreza e da exclusão social nos modelos organizacionais das escolas, com o insucesso e abandono escolar.

3. OBJETIVOS E METAS

Este estudo tem por objetivo contribuir para a reflexão sobre as políticas públicas em matéria de Educação inclusiva e sobre a implementação de modelos de gestão educativa democrática, baseados na *compliance* organizacional. Pretende-se aferir os potenciais impactos da gestão partilhada e comunitária, da mediação interpessoal (Silva et al., 2021) e da implementação de programas de compliance nas escolas, tendo em vista a mitigação das desigualdades e dos riscos associados à fenomenologia da pobreza e violência na comunidade escolar (Goes, 2022, 2022a; Rosito et al., 2021). Para a definição destas metas num contexto local, foram tidas em conta as disposições legais e referentes no plano nacional e internacional, tendo em vista o desenvolvimento de práticas preventivas, de formação ética (Monti, 2022) e de transparência das instituições. Definiu-

se, como meta, contribuir, através desta investigação (Júnior & Ramos, 2021), para a sensibilização da importância da aprendizagem da ética (Monti, 2022), no contexto curricular, para a adoção de mecanismos de *compliance*, que possam contribuir para a melhoria do clima organizacional e por conseguinte, para as aprendizagens. Do mesmo modo, esperam-se impactos positivos no aproveitamento escolar, na literacia e na saúde mental (Matos et al., 2022; Vaz Almeida, 2021). Também como meta, definiu-se a mitigação dos impactos da pobreza no desenvolvimento infantojuvenil (Duncan, Ziol-Guest & Kalil, 2010; Engel de Abreu et al., 2015; Hair, et al., 2015; Noble et al. 2021; Pac, et al., 2017; Pollak & Wolfe, 2020; Troller-Renfree et al., 2022). Para tal, urge valorizar o desenvolvimento de ações preventivas integradas, inclusivas (Rosito et al., 2021), baseadas nas práticas de *compliance*, junto das comunidades educativas, nomeadamente, no ensino básico, secundário e no ensino superior (Campanella, 2022; Goes, 2022, 2022a). Estas ações poderão contribuir para a prevenção e mitigação das desigualdades sociais e dos riscos associados ao *burnout*, *bullying*, assédio e corrupção no seio das instituições de ensino e junto das comunidades educativas (Camêlo, 2021; Marôco & Assunção, 2020; Meireles & Silvestre, 2021). Outra das metas a alcançar é a adoção da gestão partilhada e comunitária, assente nas práticas de *compliance*, como modelo educativo organizativo, associado à maior autonomia das escolas (Júnior & Ramos, 2021; Rosito et al., 2021).

4. REVISÃO DE LITERATURA

4.1. A “CRISE DA ESCOLA” COMO OBSTÁCULO À EMANCIPAÇÃO SOCIAL

A resposta insuficiente das instituições de ensino, escolas e universidades à pobreza, à falta de coesão social, pode estar na origem do insucesso nas aprendizagens e na origem do abandono escolar precoce (Figura 5). Estas fenomenologias poderão também estar interligadas com o florescimento dos fenómenos de violência, *bullying*, discriminação e exclusão social, com inevitáveis impactos no ambiente escolar e no clima organizacional, afetando discentes,

docentes, técnicos, auxiliares e toda a comunidade educativa.

A insuficiência de recursos humanos e financeiros e a falta de autonomia na governança escolar são razões permissivas às más práticas de gestão e corrupção nas instituições de ensino. A inadequação dos procedimentos metodológicos, quer na lecionação, quer na avaliação, a par da inadequação dos conteúdos programáticos à realidade social dos discentes, desfasados do contexto social onde se inserem, o envelhecimento da classe docente, a precariedade laboral, a descredibilização simbólica das instituições e dos seus profissionais e o impacto da queda da natalidade na diminuição das matrículas no ensino básico e pré-escolar (Figura 3) poderão estar na base da crise da escola.

Considera-se que a gestão partilhada e comunitária, a mediação interpessoal e a mediação escolar (Rosito et al., 2021; Silva et al., 2021) podem ser utilizadas como ferramentas de gestão democrática, contribuindo, assim, para a melhora do clima organizacional da instituição escolar. A inserção (ou a não-inserção) em determinados contextos socioeconómicos e culturais manifesta-se no interior do espaço escolar, através de um conjunto de fenómenos causais, que podem originar um mau clima organizacional, colocando em causa a autoridade organizativa e deslegitimação do processo de decisão. Ao longo deste artigo serão reiterados vários autores que têm se debruçado sobre a implementação de programas de *compliance* e governança participada nas escolas e a requerida autonomia na gestão educativa para a efetivação destes programas.

Uma das razões que poderá ser apontada para a “crise da escola” será resultante da inadequação das respostas dos discentes face aos padrões preestabelecidos pela instituição de ensino (Haracemiv, Cirino & Caron, 2020). Em rutura com o sistema hegemónico de transmissão de conhecimento, a inadequação dessas respostas pode acentuar as dificuldades na aprendizagem (Haracemiv, Cirino & Caron, 2020) e colher impactos negativos na saúde mental (Matos et al., 2022; OECD, 2021; OMS, 2021; Vaz Almeida, 2021), nomeadamente fenómenos de *burnout*

(Camêlo, 2021; Marôco & Assunção, 2020; Meireles & Silvestre, 2021), culminando no insucesso e abandono escolar (Haracemiv, Cirino & Caron, 2020).

De acordo com Díez-Gutiérrez e Muñiz-Cortijo (2022), o investimento na formação de profissionais da educação social é também essencial para o desenvolvimento de ações preventivas da violência e da exclusão social no contexto curricular e para a implementação de uma visão promotora de uma educação integral, mais humana e inclusiva no sistema educativo (Díez-Gutiérrez & Muñiz-Cortijo, 2022). No contexto espanhol assistiu-se à criação da figura jurídica do coordenador de assistência e proteção — *coordinador de bienestar y protección* (Artigo 35º) — nos centros educacionais (Díez-Gutiérrez & Muñiz-Cortijo, 2022), instituído pela Lei Orgânica 8/2021, de 4 de junho, de proteção integral de crianças e adolescentes contra a violência (Azagra Malo & Adell Troncho, 2021; Díez-Gutiérrez & Muñiz-Cortijo, 2022).

Esta nova lei espanhola, considerada pioneira a nível internacional, foi merecedora de um amplo consenso político (Azagra Malo & Adell Troncho, 2021), elencando um conjunto de incumbências ao setor público, nomeadamente no que respeita à prevenção da violência e assédio, decorrentes de delitos sexuais contra menores e da violência física, psicológica, verbal e institucional (Azagra Malo & Adell Troncho, 2021). Considera-se, por isso, que, será necessário integrar as funções desses profissionais psicossociais em todo o universo escolar por intermédio dessa figura (Díez-Gutiérrez & Muñiz-Cortijo, 2022).

De acordo com Azagra Malo e Adell Troncho (2021), a Lei Orgânica 8/2021, de 4 de junho (LOPIVI), corrobora, na sua letra, a veemência da efetivação dos direitos humanos, em concordância com a “Agenda 2030” das Nações Unidas (INE, 2021c; OECD, 2021), dando especial destaque à prevenção e à pedagogia nas escolas: estabelecer planos e programas de prevenção para a erradicação da violência sobre a infância e adolescência (Artigo 23º); criar um coordenador de *bienestar y protección* em todos os centros educativos, que irá garantir a aprendizagem responsável e respeitosa dos meios digitais (Artigo

35º); promover a formação, docência e investigação - nos centros de educação superior - sobre os direitos das crianças e adolescentes (Artigo 36º) (Azagra Malo & Adell Troncho, 2021).

Estas disposições legais enquadram-se nos conceitos de *compliance* preventivo, transparência e governança democrática no contexto escolar, que acompanham os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) da “Agenda 2030” (INE, 2021c; OCDE, 2021), nomeadamente, garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ODS 4); promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas a todos os níveis (ODS 16); e implementar garantias constitucionais, estatutárias e/ou políticas para acesso público à informação (ODS 6.10.2) (Goes, 2022, 2022a).

Também, no contexto brasileiro, existe uma figura aproximada, o “orientador educacional” (Rosito et al., 2021). Uma breve análise, empírica, permite interpretar que esta figura, dotada de funções mais amplas, do que a de “*coordinador de bienestar y protección*” estará potencialmente mais centrada na ação psicopedagógica, enquanto orientador formativo e mediador organizacional, entre a comunidade/discentes/docentes/instituição escolar, do que na ação psicossocial de proteção e acompanhamento de potenciais crianças e jovens em risco ou mais vulneráveis, como no caso espanhol. De acordo com Rosito et al. (2021), relendo Begone, Delabetha e Bagnara (2012) e Bortoletto (2017), destaca-se que o papel do orientador educacional, enquanto promotor e garante da ética, igualdade, da justiça, da tolerância e da equidade no contexto escolar, tem contribuído para a mitigação da indisciplina e para a mediação de conflitos no seio escolar.

No contexto português, como também no brasileiro, estudantes de minorias etno-raciais, nomeadamente afrodescendentes (Roldão et al., 2016), oriundos de grupos sociais desfavorecidos, são mais vulneráveis à discriminação, assédio, segregação e xenofobia, dificultando a efetivação

do livre acesso e democrático à Educação, a frequência ou o aproveitamento e sucesso escolar.

De acordo com Grinspun (1994), citado por Silva et al. (2021), identifica-se que, a partir de 1990, a orientação educacional, num sentido pedagógico, passou a estar centrada na “*construção de um cidadão que esteja mais comprometido com seu tempo e sua gente (...) trabalhando a subjetividade e a intersubjetividade obtidas através do diálogo nas relações estabelecidas*” (p. 9). Contudo, a falta de dotação de recursos e meios das escolas quer nos setores público e privado, a dissonância das políticas públicas, associadas à falta de implementação e avaliação dos programas, a necessidade de contínuo investimento na capacitação dos profissionais, tendo em conta as novas necessidades de qualificação e especialização (Melo-Silva, Lassance & Soares, 2004), são algumas das razões apontadas para a quase inexistência da orientação educacional no contexto escolar brasileiro.

Conforme Grinspun (2011), citado por Silva et al. (2021): “*o principal papel da Orientação será ajudar o aluno na formação de uma cidadania crítica, e a escola, na organização e realização de seu projeto pedagógico*” (p. 9). Do mesmo modo, nota-se que a prática do orientador educacional não deverá apenas cumprir uma função de assistência social, de atender ou cuidar dos excluídos, mas deverá, também, exercer um papel psicopedagógico, levando ao entendimento das relações que ocorrem no interior do espaço escolar, de modo a possibilitar a readequação do projeto pedagógico, sempre que necessário, tendo em vista a prevenção e mitigação de riscos ou conflitos (Grinspun, 2011, citado por Silva et al., 2021).

Silva et al. (2021) destacam que, na contemporaneidade, o papel do orientador educacional é o de facilitador/mediador, cabendo a este profissional o envolvimento de toda a comunidade na concretização do projeto educativo assente na ética, cidadania, respeito pela diversidade cultural e reconhecimento da diferença, para que, a comunidade local, onde a escola se insere, compreenda este processo inclusivo. De acordo com Silva et al. (2021), as atribuições deste profissional são o levantamento

das necessidades educacionais especiais; a orientação dos docentes e discentes, tendo em vista a melhoria do relacionamento entre docente/discente; assegurar o relacionamento com a comunidade e família, tendo em vista a participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola (Barros, 2019; Branco, 2018); a transmissão de valores éticos e de cidadania, promovendo a resolução de conflitos; e a educação comportamental, possibilitando a melhoria do relacionamento interpessoal entre discentes e a prevenção do bullying (Barros, 2019; Branco, 2018; Melo-Silva, Lassance & Soares, 2004; Rosito et al., 2021; Silva et al., 2021).

4.2. O PAPEL DAS FAMÍLIAS E A MEDIAÇÃO EDUCATIVA

A envolvimento das famílias e de grupos educacionais no processo educativo, na implementação de práticas de compliance nas escolas, é preponderante para a adoção de condutas éticas na aprendizagem e no relacionamento social por parte dos educandos e para o sucesso de programas de aperfeiçoamento em contexto letivo (Miranda, Rezende, Silvério & Moraes, 2021). De acordo com Rosito et al. (2021), um contexto social e um clima organizacional propícios à transmissão e partilha do conhecimento favorecem as aprendizagens, a aquisição de competências de relacionamento interpessoal, estimulam a emancipação social, a crítica e a auto-responsabilização e fortalecem os laços de pertença à comunidade escolar ou académica. Identificou-se que a mediação escolar, enquanto instrumento da gestão democrática, e integrada nos mecanismos de *compliance*, pode contribuir para a melhoria do clima organizacional na instituição educativa (Rosito et al., 2021).

Verificou-se que a atuação de um “Orientador Educacional” na formação integral do estudante, desempenhando o papel de mediador entre estudante/organização/comunidade, contribui para a qualidade da educação, da aprendizagem e na melhoria do clima na organização (Rosito et al., 2021). A figura jurídica do Orientador Educacional, terá tido origem na França e nos Estados Unidos da América, a partir da década de 1920, estando vocacionada para a orientação profissional (Silva, 2015, citado por Rosito et al., 2021). De acordo

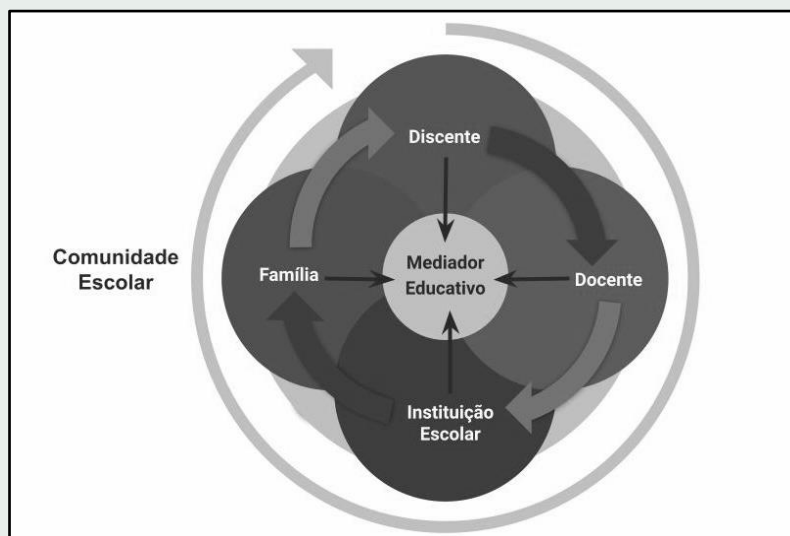
com Rosito et al. (2021), relendo Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008), a formalização desta função no Brasil teve uma sucessiva evolução desde 1947 com o Decreto nº 17.698 de 1947, em 1958 com a Portaria nº 105, de março, provisória até 1961, data em que foi regulamentada a formação do Orientador Educacional (Lei de Diretrizes e Base de 1961 - Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961).

Montañés Serrano e Ramos Muslera (2021), consideram a importância da mediação na resolução de conflitos de maneira participada, através da implementação de um plano de convivência, cujos diferentes grupos sociais de discentes presentes no seio escolar participem no processo de desenho e planejamento, tendo em vista a prevenção e antecipação dos conflitos, de modo a encontrarem de soluções conjuntas compromissórias e colaborativas. Montañés Serrano e Ramos Muslera (2021), estabelecem críticas aos três grandes modelos de resolução de conflitos que, relendo Torrego (2001), consideram que existem: o normativo punitivo-sancionador, o interpessoal-relacional e o integrador. Estes modelos revelam insuficiências ou são contraproducentes, face à necessidade de implementação de práticas preventivas, de identificação e mitigação dos riscos, nos domínios

pedagógicos e da ética e com o necessário envolvimento ativo de toda a comunidade.

Montañés Serrano e Ramos Muslera (2021) identificam as virtudes do modelo Transformador, de Bush e Folger (1996), e do modelo circular narrativo proposto por Sara Cobb (1993), valorizando a importância da comunicação como ferramenta e objeto de análise e a especificidade de adequação das linguagens adotadas em função dos conflitos identificados. Os autores destacam que a cooperação na construção de propostas permite a melhoria da convivência, a reflexão sobre o reconhecimento do outro e a aceitação da alteridade (Montañés Serrano & Ramos Muslera, 2021). Contudo, apontam que a potenciação do sucesso de uma mediação resulta da necessidade da resolução dos conflitos acontecer com o envolvimento do grupo ou comunidade onde cada sujeito-indivíduo se insere e não apenas através de uma mediação bilateral (Montañés Serrano & Ramos Muslera, 2021). Os agregados familiares podem por isso, também aqui, desempenhar um papel preponderante (Miranda, Rezende, Silvério & Moraes, 2021), com uma ação mais preventiva do que punitiva, inculcando hábitos saudáveis e comportamentos éticos, nomeadamente, através da sua envolvimento nas atividades da escola e participação na boa governança da instituição.

Figura 1 – A centralidade do mediador educativo no desenvolvimento comunitário. Elaboração própria. (2022), In Goes (2022a)



A falta de consciencialização sobre a importância do *compliance* no seio da sociedade contemporânea é resultante da falta de educação para a ética na gestão e finanças e para a

anticorrupção (Monti, 2022). Também nas instituições de ensino, nomeadamente as de ensino superior (Júnior & Ramos, 2021; Campanella, 2022), nota-se a carência no

desenvolvimento de ações de formação e de sensibilização integradas, para técnicos, docentes e discentes, transmitindo um conhecimento especializado sobre as áreas da ética, *compliance*, transparência e anticorrupção (Monti, 2022). Esta ausência está, tantas vezes, materializada no seio familiar, com especialmente nos agregados com baixa literacia, mais desfavorecidos e vítimas de exclusão (EAPN Portugal, 2021; INE, 2021; OECD, 2021; Peralta, Carvalho & Esteves, 2022). A contínua dotação de formação aos encarregados de educação sobre a literacia em saúde (Vaz de Almeida, 2022), condutas éticas e direitos humanos e a sensibilização para as práticas psicopedagógicas, de desenvolvimento interpessoal e estímulo cognitivo dos educandos no contexto do lar, podem ser algumas propostas para suprir a exclusão social e potenciar o bem-estar e a eficiência das aprendizagens.

De acordo com Miranda, Rezende, Silvério e Moraes (2021), as famílias exercem, inevitavelmente, um impacto nas aprendizagens, resultante da exemplificação pedagógica e da instituição de hábitos, rotinas, costumes ou normas, que terão impacto no desenvolvimento das crianças e jovens ao longo de toda a vida. O sucesso das aprendizagens está, por isso, não apenas determinado pela performance no interior do espaço letivo, mas pelo contexto familiar onde a criança ou jovem se insere. A transmissão de hábitos de vida saudável, higiene e segurança, alimentação saudável, prática da atividade física, sono (Miranda, Rezende, Silvério e Moraes, 2021), a exemplificação de boas práticas comportamentais, a valorização da autonomia pessoal e da conduta ética e cívica (solidariedade e respeito pela diversidade), podem ter projeção positiva na adoção de metodologias de aprendizagem autónoma, como, também, potenciar a inculturação destas boas práticas no grupo de colegas/turma, onde o discente se insere (Miranda, Rezende, Silvério e Moraes, 2021).

De acordo com Carvalho (2016), citado por Miranda, Rezende, Silvério e Moraes (2021), o sucesso da identificação dos discentes com as propostas de uma “cultura do exemplo” ou com a imitação de “figuras modelo” (ídolos) só será possível mediante a capacidade de atuação social

da comunidade escolar na resolução dos problemas pré-existentes no seio familiar, tendo em conta as especificidades sociais e culturais e o maior envolvimento das famílias no processo educativo e nas atividades da escola.

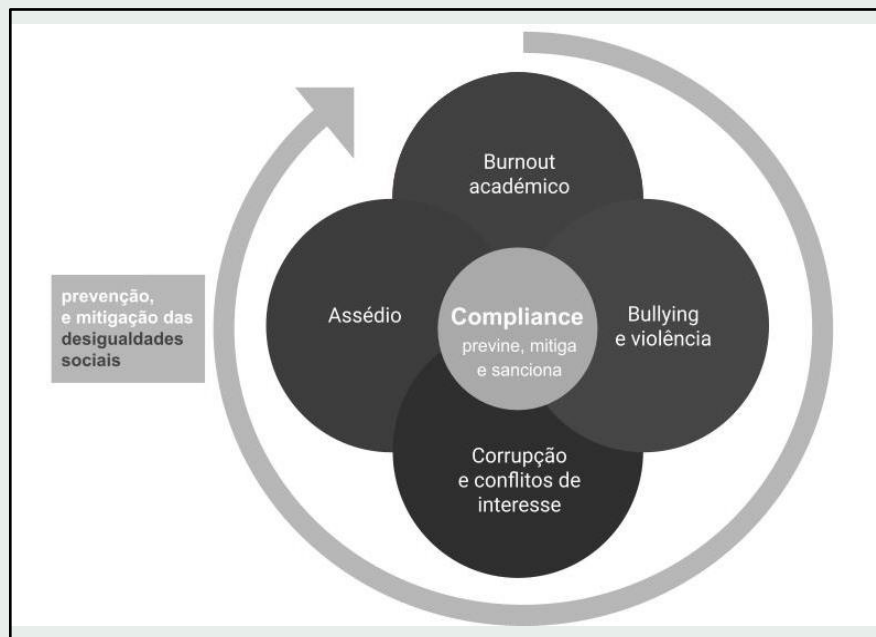
As inconformidades e as más práticas decorrentes de conflitos de interesse e de práticas corruptivas potenciam a descredibilização das instituições educativas públicas e privadas (Campanella, 2022), colocando em causa a qualidade da formação ministrada, a qualificação de docentes e discentes e os processos de certificação. A contínua credibilização destas instituições, através da adopção de práticas de *compliance* na sua gestão (Júnior & Ramos, 2021), o desenvolvimento de regulamentação interna específica, a implementação de boas práticas na governança e gestão comunitária e normas de ética e conduta (Júnior & Ramos, 2021; Monti, 2022), permitirão prevenir ou mitigar o aumento de custos de contexto (Campanella, 2022), face aos fenómenos de corrupção, insegurança e assédio que originam a desconfiança em relação ao sistema de ensino e às instituições, acentuando as desigualdades sociais (Campanella, 2022).

4.3. BURNOUT, ASSÉDIO E BULLYING

De acordo com a UNICEF (2013), citada por Matos et al. (2022), cerca de 20% do universo de crianças e jovens de todo o mundo sofrem de “*alguma dificuldade ao nível da saúde mental*” (p.1). Os fenómenos de *burnout* em docentes e discentes (Camêlo, 2021; Marôco & Assunção, 2020; Meireles & Silvestre, 2021), assédio e *bullying* no contexto escolar, potenciam o desenvolvimento de perturbações mentais, afetando as aprendizagens e emancipação social (OECD, 2021; OMS, 2021). Estes fenómenos poderão estar relacionados, dentre vários aspetos, com o clima organizacional, com o insucesso do modelo de gestão, com a incapacidade de adaptação às transformações do meio envolvente — como no caso da inovação tecnológica no contexto letivo, acelerada face ao contexto pandémico do COVID-19 (Camêlo, 2021; Meireles & Silvestre, 2021) - e com a não prossecução de objetivos dos discentes ou docentes, face aos determinismos da instituição e à inserção no grupo ou comunidade, originado conflitos no seio da organização.

Marôco e Assunção (2020) consideram que o *burnout* académico é um estado de “*exaustão cognitiva e emocional devido às exigências académicas, a sentimentos de incapacidade e ineficiência e uma atitude cínica em relação aos estudos, aos professores e colegas*” (p. 400). O *compliance* poderá ser preponderante na prevenção e gestão de conflitos decorrentes deste estado. De acordo com recente estudo de Marôco e Assunção (2020), Portugal regista, do ponto de vista da caracterização geográfica, as mais altas taxas de *burnout* entre discentes, acima da média nacional, nos distritos a litoral, nos centros urbanos e áreas metropolitanas, nomeadamente, em Setúbal, Aveiro, Évora, Coimbra, Porto (Marôco & Assunção, 2020), entre outros distritos.

Figura 2 – A Compliance: prevenção, mitigação e sancionamento. Elaboração própria. (2022), In Goes (2022a)



Um recente estudo da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, *Observatório Escolar: Monitorização e Ação — Saúde Psicológica e Bem-estar* (Matos et al., 2022), sobre a realidade educativa em Portugal continental, debruçou-se sobre os impactos da pandemia de COVID-19 na saúde psicológica e no bem-estar de crianças e adolescentes em idade escolar e dos seus docentes/educadores. O estudo identificou que os fenómenos de *burnout*, *bullying* e exclusão afetaram o ecossistema escolar e potencialmente as aprendizagens. Verificou-se que, relativamente ao universo em estudo, a pandemia poderá ter contribuído para o

Do ponto de vista da caracterização social, é no género feminino que se registam valores, ligeiramente, superiores aos estudantes do género masculinos (Marôco & Assunção, 2020).

Uma visão aproximada ao *compliance* na Gestão Educativa é proposta por Montañés Serrano e Ramos Muslera (2021), que, debruçando-se sobre a realidade hispano-americana, apontam a necessidade de as instituições implementarem modelos de “*resolumentación*” de conflitos, com a participação de toda a comunidade escolar no desenho do projeto educativo e implementação de programas de convivência social (Montañés Serrano & Ramos Muslera, 2021).

desenvolvimento ou acentuação de perturbações na saúde mental de estudantes e docentes (Matos et al., 2022). Cerca de um quarto das crianças, do referido estudo, apresentam-se tristes regularmente ou quase todos os dias (25,8%); distraem-se com facilidade (24,9%), apresentam-se irrequietas (23,2%); e demonstram dificuldades no relacionamento interpessoal, nomeadamente com dificuldade em “fazer amigos” (20,5%). De acordo com Matos et al. (2022), verificou-se que cerca de um terço dos discentes referem que, face ao contexto pandémico, a sua vida na escola ficou pior ou muito pior (34,3%), revelando nervosismo (37,4%) e irritação ou mau humor (31,8%),

impactando a sua performance e por conseguinte as aprendizagens.

O mesmo estudo realça que, o ecossistema educativo e “a qualidade da gestão dos agrupamentos escolares aparecem associados ao sofrimento psicológico dos docentes” (Matos et al., 2022, p. 5), apontando, o envelhecimento da classe do docente, a inserção no contexto social e geográfico e as dificuldades no relacionamento interpessoal em contexto escolar, como fatores que poderão acentuar os impactos negativos na saúde mental e potencialmente o desempenho profissional. De acordo com a Matos et al. (2022), em consonância com o *Plano 21|23 Escola+*, é requerida maior autonomia das escolas para a implementação de estratégias diferenciadas que visem a promoção do sucesso escolar e o combate às desigualdades.

4.4. GOVERNANÇA, LIDERANÇAS E MODELOS ORGANIZACIONAIS

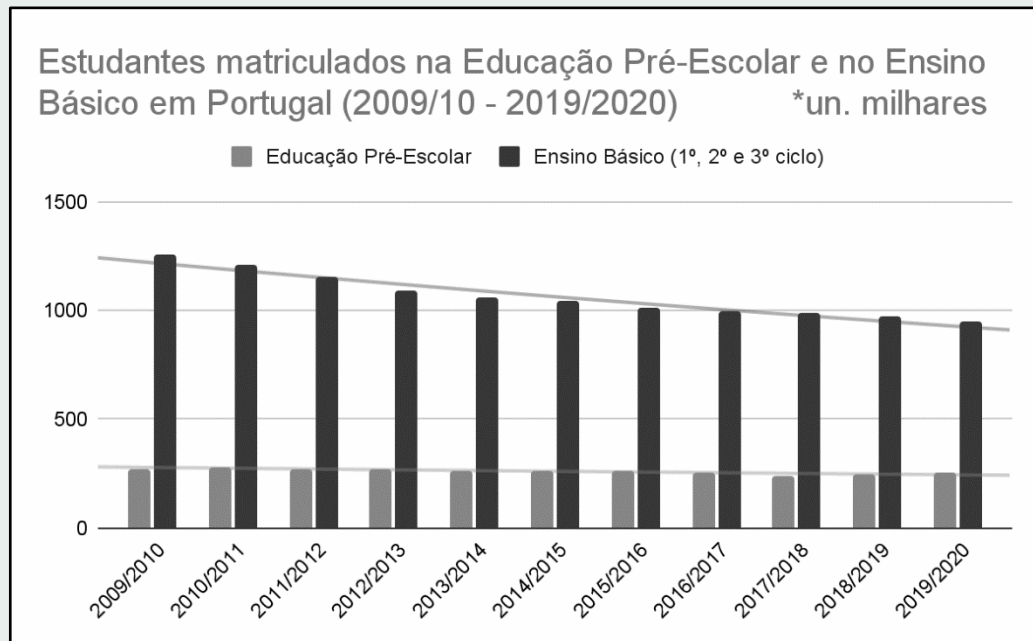
O conceito de gestão democrática e participativa nas instituições de ensino, no caso brasileiro, está fundamentado, de acordo com Rosito et. al (2021), na Constituição Federal de 1988 (Art. 206º, VI), no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 3º, VIII). Os mesmos autores (2021), relendo Luck (2009) consideram que o novo paradigma da gestão escolar é promotor de uma “prática educativa emancipatória”, que tem em vista a aproximação entre a instituição escola, pais e comunidade na promoção de uma educação de qualidade e o estabelecimento de um ambiente escolar propício às aprendizagens, aberto e participativo, no qual os alunos possam experimentar os princípios da cidadania (Luck, 2009, citado por Rosito et al., 2021) e da ética (Monti, 2022).

5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Apesar da progressiva diminuição da população sem qualquer nível de escolaridade (Figura 4) e do decréscimo da taxa de abandono escolar precoce em Portugal (Figura 5), temos vindo também a notar que, o número de matrículas no ensino básico e pré-escolar tem vindo a baixar (Figura 3). Quando comparamos o ano letivo 2009/2010 com 2019/2020, verificamos que Portugal perdeu, numa década, mais de 300 mil estudantes matriculados no ensino básico e mais de 23 mil no ensino pré-escolar. Se, por um lado, uma reflexão empírica poderá justificar, estruturalmente, tal diminuição pelo impacto da diminuição da natalidade em Portugal e pela emigração provocada pela crise económica e financeira, também é de notar que ainda persistem como fatores para o abandono e insucesso escolar (Figuras 5 e 6), as baixas condições socioeconómicas das famílias e a pobreza infantil. Os baixos rendimentos das famílias e a baixa escolaridade dos encarregados de educação têm um elevado impacto no desempenho e resultados escolares das crianças e jovens (Mestre & Baptista, 2016).

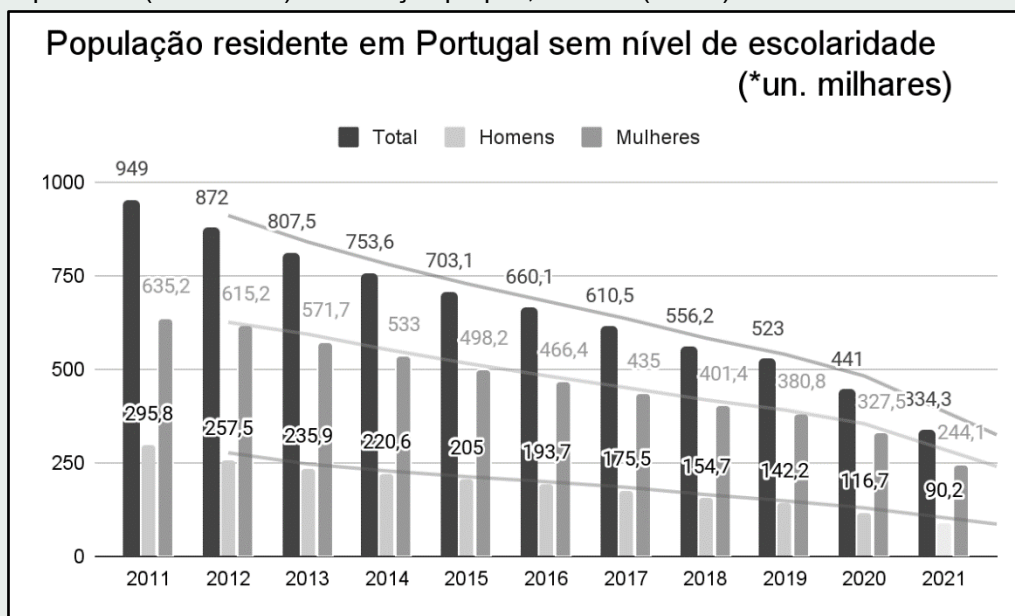
Sucessivos estudos relativos aos impactos das desigualdades socioeconómicas das famílias na Educação das crianças em Portugal (Mestre & Baptista, 2016; EAPN Portugal, 2021; INE, 2021, 2022; Lima, 2018; Mata, 2015; Peralta, Carvalho, & Esteves, 2022; Setton et al., 2017) confirmam que, quanto menor são as habilitações/ou escolaridade dos pais e mais baixos são os rendimentos do agregado familiar, menor é o aproveitamento escolar dos seus educandos, nomeadamente nos resultados das avaliações e na menor transição/conclusão de ano/ciclo.

Figura 3 – Estudantes matriculados na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico: total (2010–2020). Elaboração própria (2022), In Goes (2022a)



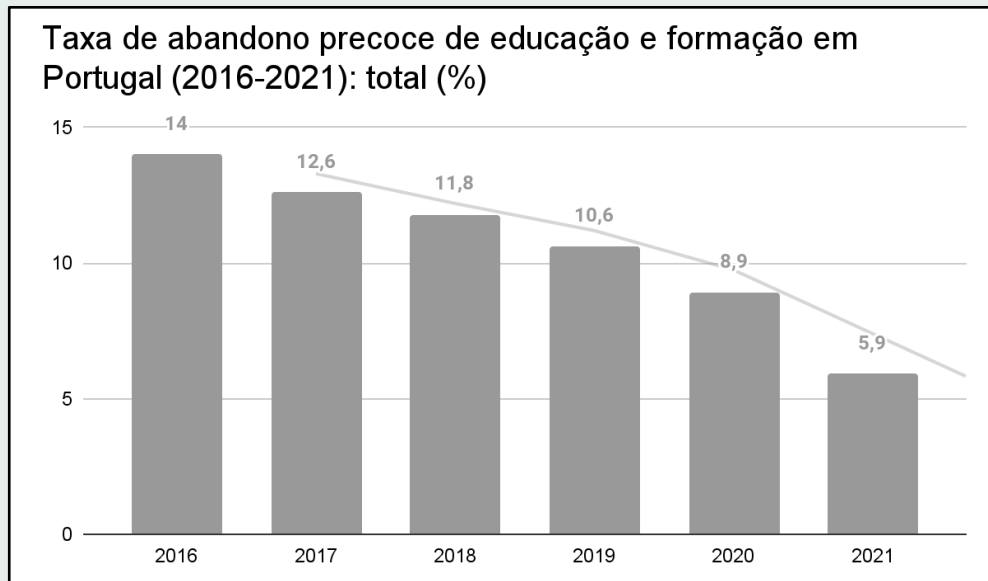
Fontes de Dados: DGEEC/ME-MCTES — Recenseamento escolar. **Fonte:** PORDATA (Última actualização: 2021-11-10) Unidade: milhares

Figura 4 – População residente em Portugal, com idade entre 16 e 89 anos, sem nível de escolaridade: total e por sexo (2011–2021). Elaboração própria, In Goes (2022a)



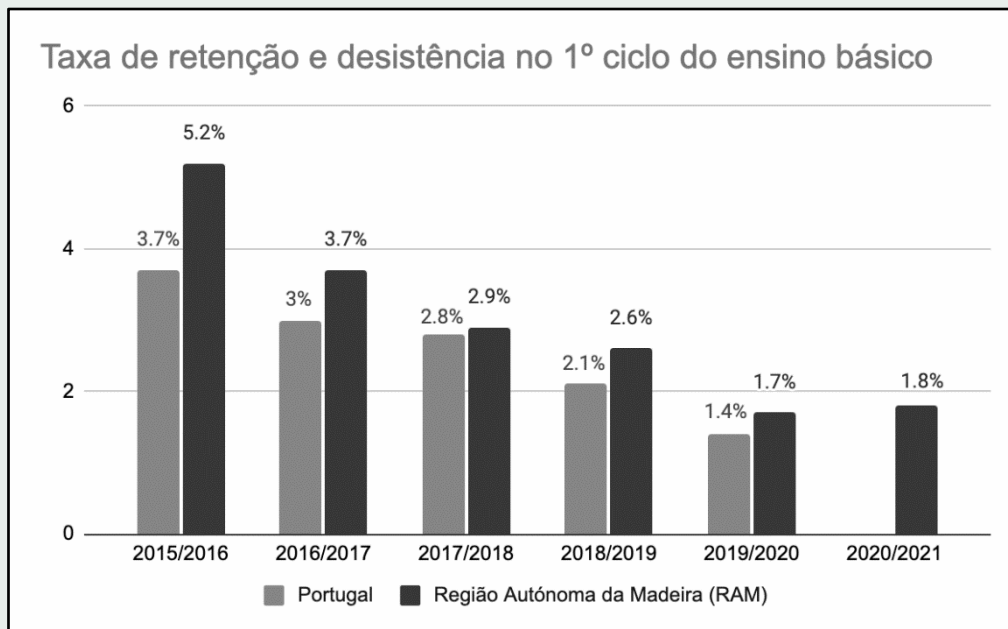
Fontes de Dados: DGEEC (2022); INE — *Inquérito ao Emprego*. (2021). *Anuário Estatístico de Portugal e As Pessoas (2016-2020)*; **Fonte:** PORDATA (Última actualização: 2022-03-18). Unidade: milhares

Figura 5 – Taxa de abandono precoce de educação e formação em Portugal: total. Elaboração própria (2022) In Goes (2022a)



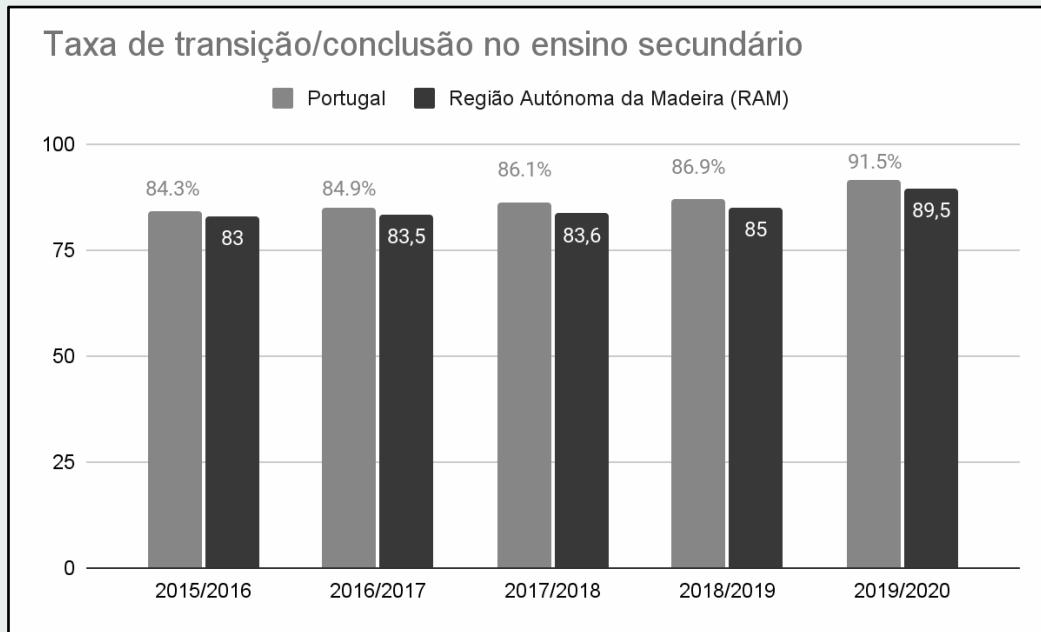
Fontes de Dados: INE — *Inquérito ao Emprego*. Anuário Estatístico de Portugal e As Pessoas (2016-2020); **Fonte:** PORDATA (Última atualização: 2022-04-04)

Figura 6 – Taxa de retenção e desistência no 1º ciclo do ensino básico. Elaboração própria. In (Goes, 2022, 2022a)



Fonte: DGEEC (2022); INE (2021) *Anuário Estatístico de Portugal e As Pessoas (2016-2020)*; DREM (2021); OERAM/DRAE/SRE (2022)

Figura 7 – Elaboração própria. In (Goes, 2022, 2022a)



Fonte: DREM (2021); INE (2021). *Anuário Estatístico de Portugal e As Pessoas (2016-2020)*. OERAM/DRAE /SRE (2022)

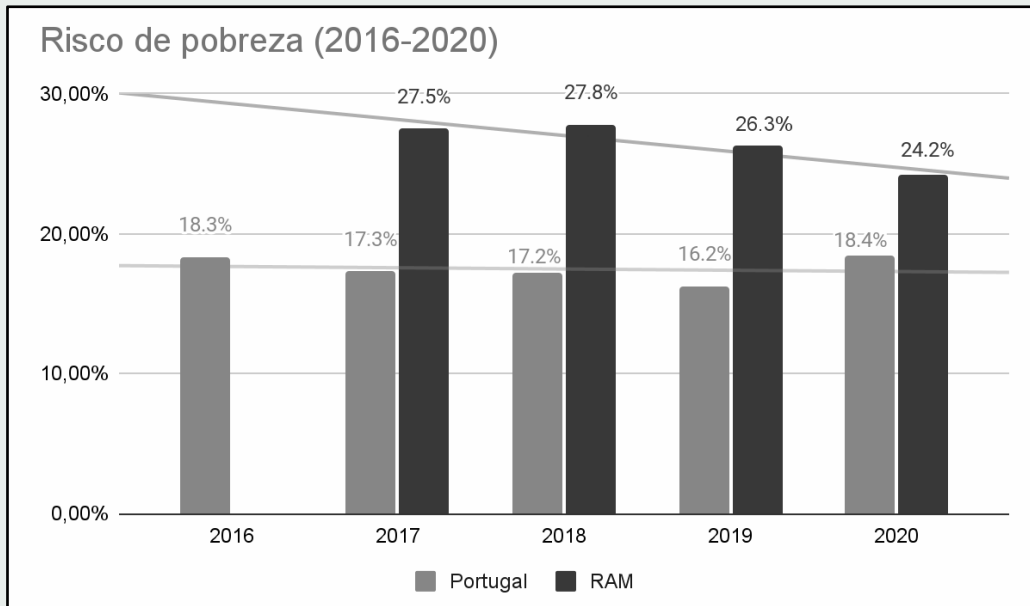
Quando comparamos a realidade de Portugal (total nacional) com a Região Autónoma da Madeira (DGEEC, 2022; INE, 2021; DREM, 2022; OERAM, 2022), notamos que a taxa de retenção e desistência no 1º ciclo do ensino básico na RAM (Figura 6) persiste, desde há vários anos, superior à taxa relativa ao total nacional. De notar, contudo, a descida tendencial destas taxas e o estreitar do diferencial entre ambas, verificado no ano letivo 2017/2018.

Quando se interpreta a taxa de transição ou conclusão no ensino secundário (Figura 7), verifica-se que, apesar de uma evolução tendencial positiva, na maioria dos anos observados, a RAM apresenta uma taxa de transição ou conclusão inferior ao total nacional e um crescimento inferior ao verificado a nível nacional, salvo exceção em 2019. Nesse ano, a RAM registou uma taxa de transição de 2,6%, e um crescimento de 1,2 pontos percentuais em relação a 2018, superando o resultado nacional (1,4%). No entanto, se procedermos à interpretação inversa dos dados,

verifica-se que a percentagem de discentes que não transitaram ou não concluíram o ensino secundário é substancialmente superior quando comparada com outros indicadores à escala nacional (DGEEC, 2022; INE, 2021; DREM, 2022; OERAM, 2022, 2022a), podendo, especialmente neste domínio, ter como consequência o abandono escolar precoce.

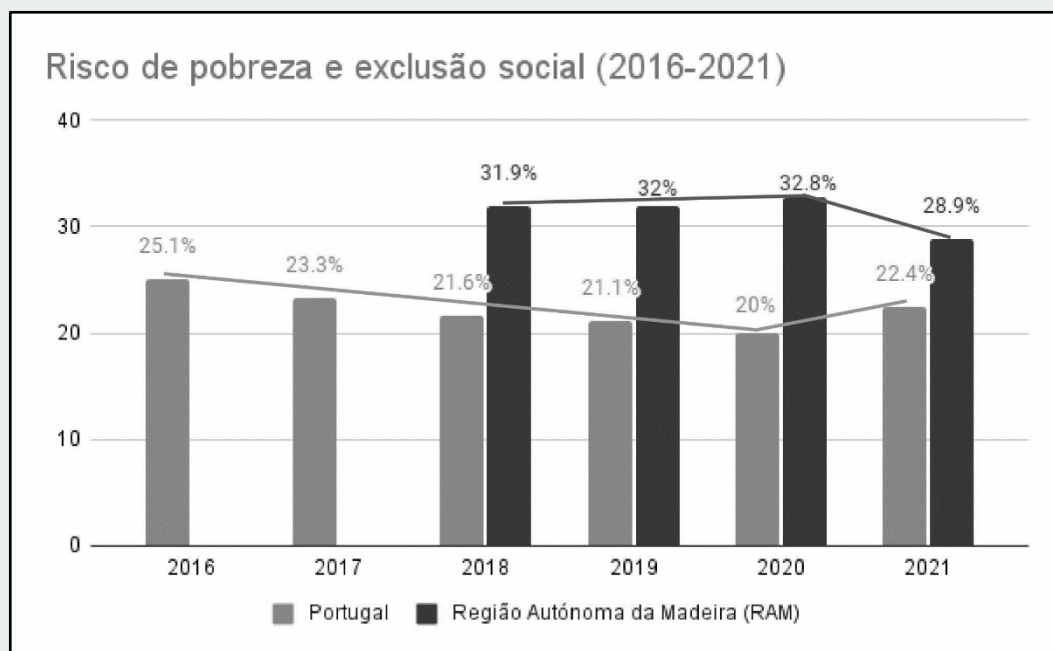
Uma análise empírica, considerando a experiências de contacto (Goes, 2022; Goes, 2022a) e a revisão à literatura supracitada (Duncan, Ziol-Guest & Kalil, 2010; Engel de Abreu et al., 2015; Hair et al., 2015; Noble et al., 2021; Pac, et al., 2017; Pollak & Wolfe, 2020; Troller-Renfree et al., 2022), permitirá, por hipótese, relacionar as elevadas taxas de risco de pobreza (Figura 8) e risco de pobreza e exclusão social (Figura 9) registadas na RAM - substancialmente superiores aos resultados nacionais — com o insucesso e abandono escolar precoce registado no ensino básico (Figura 6) e secundário (Figura 7).

Figura 8 – Elaboração própria. In (Goes, 2022, 2022a)



Fonte: ICOR, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021. INE/DREM. EU-SILC: *Inquérito às Condições de Vida e Rendimento, 2018-2021*

Figura 9 – Elaboração própria. In (Goes, 2022, 2022a)



Fonte: ICOR, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021. INE/DREM. EU-SILC: *Inquérito às Condições de Vida e Rendimento, 2018-2021*

6. CONCLUSÃO

Compreende-se que a otimização da governança, a gestão de recursos humanos e a qualidade da lecionação e das aprendizagens poderão depender do bem-estar de docentes e discentes e da qualidade do ambiente escolar (Matos et al.,

2022). A adoção de soluções inovadoras, para uma boa governança democrática (Lima, 2018; Mata, 2015), poderá ser preponderante no combate da violência e *bullying* (Montañés Serrano & Ramos Muslera, 2021), prevenindo e mitigando as consequências na saúde mental (Matos et al.,

2022; Vaz de Almeida, 2021), performance laboral e aproveitamento escolar.

A implementação de práticas de *compliance* e programas de conformidade no contexto escolar, subjacentes às práticas psicopedagógicas inclusivas (Pacheco, 2016) e à gestão democrática participada (Silva et al., 2021), favorece o desempenho dos docentes e discentes e potencializa as aprendizagens, perante a melhoria do clima organizacional e do ambiente escolar. A correção das respostas inadequadas à violência e à indisciplina entre discentes (Haracemiv, Cirino & Caron, 2020), deverá integrar o planeamento estratégico das instituições, envolvendo a comunidade educativa, agregados familiares e instituições sociais.

Tendo em conta as experiências espanhola e hispano-americana (Azagra Malo & Adell Troncho, 2021; Montañés Serrano & Ramos Muslera, 2021) e a realidade brasileira (Bocchi, 2021; Engel de Abreu et al., 2015; Rezende, 2017; Rosito et al., 2021; Setton, et al., 2017; Silva et al., 2021), urge, em Portugal, a implementação de planos de convivência, cujos diferentes grupos socioeconómicos e culturais (discentes e famílias), presentes no seio escolar, participem no processo de desenho e planeamento (Montañés Serrano & Ramos Muslera, 2021). Esta é uma das potenciais soluções, que requer experimentação preferencial nos territórios ou regiões de maior vulnerabilidade e desigualdade social, para uma efetiva prevenção de riscos ou antecipação de conflitos.

A implementação destes mecanismos de *compliance* deverá interligar-se com a ação dos centros de investigação e inovação (Júnior & Ramos, 2021) e dos gabinetes psicopedagógicos. Em articulação com os órgãos de gestão, direções e conselhos pedagógicos, estes mecanismos permitem a avaliação preventiva dos riscos de exclusão, insucesso e abandono escolar (Haracemiv, Cirino & Caron, 2020).

De acordo com Matos et al. (2022), deve ser desenvolvido um conjunto de propostas tendo em vista, a aquisição de competências socioemocionais, integradas quer no contexto letivo, quer em contextos de aprendizagem não-

formais, desde a educação pré-escolar; a promoção de ações de sensibilização e literacia em saúde mental (Vaz de Almeida, 2021); a inclusão dos discentes e agregados familiares no planeamento dos projetos educativos e a participação na governança escolar (Matos et al., 2022). Estas propostas, enquanto boas práticas de governança, poderão melhorar o clima organizacional, a eficiência de gestão de recursos, a melhoria de desempenho de discentes e docentes e por conseguinte as aprendizagens.

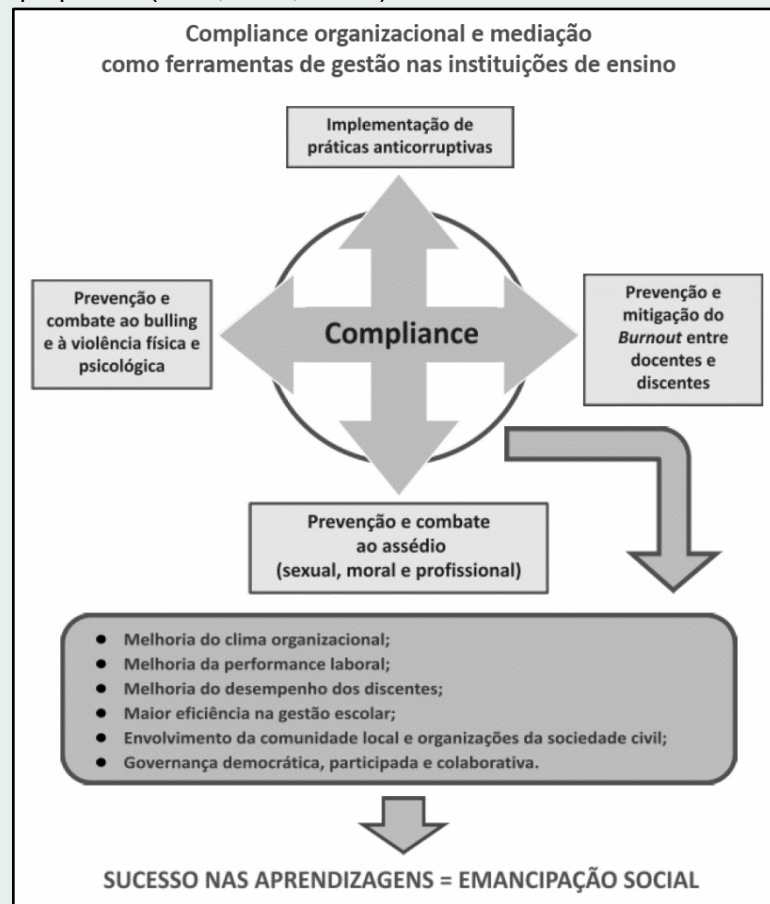
A adoção de práticas pedagógicas inclusivas (Pacheco, 2016; Silva et al., 2021) e de governança participada está subjacente à necessidade de maior autonomia na gestão escolar (Matos et al., 2022; Júnior & Ramos, 2021). Como referido, identificou-se que estudantes de minorias etno-raciais, nomeadamente afrodescendentes (Roldão, et al. 2016), oriundos de grupos sociais desfavorecidos, são mais vulneráveis às práticas corruptivas, à discriminação, ao assédio, à segregação, racismo e xenofobia, colocando em causa a igualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior (Roldão, et al. 2016). Estas fenomenologias podem estar subjacentes às desigualdades verificadas nos espaços letivos (Lima, 2018; Mata 2015; Mestre & Baptista, 2016), impactando o ambiente escolar e o cumprimento da missão escolar: a promoção da inclusão e emancipação social (Pacheco, 2016; Silva et al., 2021).

A efetivação de boas práticas de governança democrática e de maior autonomia das escolas (Matos et al., 2022; Montañés & Ramos Muslera, 2021) dependerá sempre da afetação de recursos humanos e financeiros que permitam respostas emergenciais, o acesso às atividades extracurriculares, à tecnologia, potenciando a inclusão social (Pacheco, 2016) e a mitigação das desigualdades (Goes, 2022, 2022a; Mestre & Baptista, 2016). A realização de “*team building*” permite a otimização da gestão de recursos de humanos, o desenvolvimento de sentimentos de pertença e a melhoria do ambiente organizacional, fundamentais à boa governança das instituições (Lima, 2018; Mata 2015). Conclui-se que, o exercício da criatividade, no encontro de novas soluções para problemas de gestão (Goes, 2022;

2022a), são importantes no desenvolvimento de trabalho colaborativo e na valorização interpessoal (Carvalho, 2016).

A implementação de boas práticas de *compliance*, a par da criação de gabinetes de transparência, auditoria e mediação nas instituições de ensino, poderá também contribuir para a prevenção e mitigação de fenómenos de assédio, *bullying* e

Figura 10 – *Compliance* organizacional e mediação como ferramentas de gestão nas instituições de ensino. Elaboração própria. In (Goes, 2022, 2022a).



Conclui-se que a mediação escolar (Azagra Malo & Adell Troncho, 2021; Díez-Gutiérrez & Muñiz-Cortijo, 2022; Miranda, Rezende, Silvério e Moraes, 2021; Monti, 2022; Rosito et al., 2021) e a melhoria do clima organizacional inter e intra institucional, associadas às práticas de *compliance*, favorecem uma maior eficiência na gestão de recursos (Campanella, 2022; Júnior & Ramos, 2021) e melhoram a performance de docentes e discentes, criando um ambiente propício às aprendizagens, contribuindo para a efetivação de uma educação mais inclusiva (Pacheco, 2016) e promotora da emancipação social.

burnout de docentes e discentes (Camêlo, 2021; Marôco & Assunção, 2020; Meireles & Silvestre, 2021). O *compliance* aplicado à gestão e organização escolar poderá ser um importante instrumento de otimização da performance laboral de docentes e técnicos, diminuindo custos e prevenindo ilícitos (Campanella, 2022; Monti, 2022).

7. LIMITAÇÕES AO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES PARA INVESTIGAÇÃO FUTURA

Recomenda-se, para investigação futura, uma análise aprofundada aos modelos de gestão no contexto educativo português e no contexto dos países de expressão portuguesa, nomeadamente no que se refere aos modelos experimentais ou escolas-piloto e uma análise comparada entre modelos públicos e escolas privadas. A construção jurídica de uma figura de mediador/orientador educativo é merecedora de um debate amplificado, quer no plano da construção jurídica, quer no plano da qualificação, devendo-se para isso,

inventariar e proceder a uma análise comparada a modelos que sirvam de referência para o estudo. Do ponto de vista metodológico, recomenda-se a elaboração de inquéritos/questionários, com incidência geográfica regional de modo a procurar aferir os impactos, do desenvolvimento territorial, na formação de rendimento, a melhoria do desempenho e sucesso escolar e na emancipação social.

REFERÊNCIAS

- Azagra Malo, J.; Adell Troncho, B. (2021). Una primera aproximación a la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Actualidad Jurídica Uriá Menéndez*, 57, 168–176. Recuperado de <https://www.uria.com/documentos/publicaciones/7857/documento/dh01.pdf?id=12784&forceDownload=true>
- Barros, R. (org.) (2019). Pedagogia social e Políticas educacionais (Dossiê Temático). *Laplage em Revista*, 5(2), 189. Recuperado de <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201952>
- Bocchi, R. (2021, maio 25). O efeito da pobreza social no cérebro. *A Pátria — Jornal da Comunidade Científica de Língua Portuguesa*. Ponte Editora. Recuperado de <https://apatrria.org/sociedade/o-efeito-da-pobreza-social-no-cerebro/>
- Branco, L. S. A. (2018). O papel do orientador no contexto educacional. *Caderno Humanidades em Perspectivas*, 2(2). Recuperado de <https://cadernosuninter.com/index.php/humanidades/article/view/534>
- Campanella, S. (2022). Políticas de Compliance nas Instituições de Ensino Superior da Região Autónoma da Madeira, In *ANAIS RESUMOS CIACGA 2022: 2º Congresso luso-brasileiro de Gestão e Conformidade*. Porto Alegre: Instituto Ibero-americano de Compliance, 46–48
- Camêlo, Bruno de Carvalho. (2021). *Burnout no ensino superior [manuscrito]: um estudo no contexto da pandemia do COVID-19*. Dissertação. Universidade Federal de Ouro Preto.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência — DGEEC. (2022). *Indicadores Gerais da Educação*. Recuperado de <https://estatisticas-educacao.dgeec.medu.pt/indicadores/>
- Díez-Gutiérrez, E.J. y Muñiz-Cortijo, L. M. (2022). La educación social en la escuela: una revisión actualizada. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 403–419. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/rie.454511>
- Direção Regional de Estatística da Madeira. (2021). Anuário Estatístico da Região Autónoma da Madeira: 2020. Funchal: DREM. Recuperado de <https://www.ine.pt/xurl/pub/359650889>. ISSN 1645-2275. ISBN 978-989-8755-72-8
- Domingues, I.; Costa, M. J. (2021). Investigação científica da governança da educação: tendências empíricas e teóricas. *Educação e Pesquisa [online]*, 47. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147231372>.
- Duncan, G. J., Ziol-Guest, K. M., & Kalil, A. (2010). Early-childhood poverty and adult attainment, behavior, and health. *Child development*, 81(1), 306–325. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01396.x>
- Engel de Abreu, P., Tourinho, C., Puglisi, M., Nikaedo, C., Abreu, N., Miranda, M., Benfi-Lopes, D., Bueno, O. & Martin, R. (2015). *Poverty and the mind: A cognitive science perspective*. University of Luxembourg. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10993/20933>
- Goes, D. (2022). Compliance na Gestão Escolar: A Educação como instrumento de desenvolvimento e emancipação social. Comunicação apresentada no 2º Congresso Luso-brasileiro de Gestão e Conformidade (31 de maio–1 de junho). Funchal: Instituto Ibero-americano de Compliance / Instituto Superior de Administração e Línguas. 10.13140/RG.2.2.11271.88486
- Goes, D. (2022a). Educação e emancipação social: sobre a fenomenologia da pobreza em Portugal e na RAM. *A Pátria — Jornal da Comunidade Científica de Língua Portuguesa*. Ponte Editora. ISSN 2184-2957. Recuperado de <https://apatrria.org/artigo-cientifico/educacao-e->

- emancipacao-social-sobre-a-fenomenologia-da-pobreza-em-portugal-e-na-ram/
- Hair, N. L., Hanson, J. L., Wolfe, B. L., & Pollak, S. D. (2015). Association of Child Poverty, Brain Development, and Academic Achievement. *JAMA pediatrics*, 169(9), 822–829. Recuperado de <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.1475>
- Haracemiv, Sonia & Cirino, Roseneide & Caron, Carlos. (2020). Fracasso escolar e medicalização. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. 2855–2868. 10.21723/riaae.v15iesp5.14562.
- Instituto Nacional de Estatística — INE. (2021). *Anuário Estatístico de Portugal: 2020*. Lisboa: INE. Recuperado de <https://www.ine.pt/xurl/pub/6359108>. ISSN 0871-8741. ISBN 978-989-25-0568-8.
- Instituto Nacional de Estatística — INE. (2021a). *Inquérito às Condições de Vida e Rendimento, 2018–2021*. Lisboa: INE. EU-SILC.
- Instituto Nacional de Estatística — INE. (2021b). *Inquérito ao Emprego (2011–2021)*. Lisboa: INE
- Instituto Nacional de Estatística — INE. (2021c). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável — Agenda 2030. Indicadores para Portugal: 2010–2020*. Lisboa: INE. Recuperado de <https://www.ine.pt/xurl/pub/280981585>. ISSN 2184-2264. ISBN 978-989-25-0565-7
- Instituto Nacional de Estatística — INE. (2022). *As Pessoas: 2020*. Lisboa: INE. <https://www.ine.pt/xurl/pub/6358658>. ISSN 1646-2580. ISBN 978-989-25-0592-3
- Júnior, Roberto & Ramos, Alexandre. (2021). “O Compliance na Gestão da Secretaria de Inovação da Universidade Federal de Santa Catarina”, In *ANAIS RESUMOS CLBGC 2021: 1º Congresso luso-brasileiro de gestão e conformidade*. Funchal/Porto Alegre: Instituto Ibero-americano de Compliance, 72–74
- Lima, L. C. (2018). Algumas notas sobre democratização e desigualdades na educação em Portugal (1974–2018). In S. Gomes, V. Duarte, F. B. Ribeiro, L. Cunha, A. M. Brandão, A. Jorge (orgs.), *Desigualdades sociais e políticas públicas: Homenagem a Manuel Carlos Silva*. 329–345. V. N.
- Famalicão: Húmus. Recuperado de <https://hdl.handle.net/1822/60554>
- Marôco, João & Assunção, Hugo. (2020). Envolvimento e Burnout no Ensino Superior em Portugal. *Actas do 13º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Covilhã: Faculdade de Ciências da Saúde. 399–407
- Mata, J. (2015). *A Igualdade e a Desigualdade na Educação em Portugal*. Dissertação. Escola de Sociologia e Políticas Públicas, ISCTE, UL. Recuperado de <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/12469/1/TESE%20DE%20OUTORAMENTO%20%20IGUALDADE%20E%20DESIGUALDADE%20NA%20EDUCA%20C%27%20C%27%20EM%20PORTUGAL.pdf>
- Matos, M. Gaspar de, et al. (Coord.). (2022). *Observatório Escolar: Monitorização e Ação | Saúde Psicológica e Bem-estar*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). [https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1357&fileName=SaudePsi_finaI.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1357&fileName=SaudePsi_finaI.pdf)
- Meireles, A. & Silvestre, C. (2021, nov, 22–26). Os níveis de Burnout nos estudantes do Ensino Superior durante o período de aulas em regime misto. Comunicação apresentada na 11.ª Conferência FORGES — A cooperação no ensino superior dos países e regiões de língua portuguesa perante os desafios globais. Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.21/14144>
- Melo-Silva, L. L., Lassance, M. C. P., & Soares, D. H. P. (2004). A orientação profissional no contexto da educação e trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(2), 31–52. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902004000200005&lng=pt&tlng=pt
- Mestre, C.; Baptista, J. O. (2016). *Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares. — 3.º Ciclo do Ensino Público Geral*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). [https://www.dgeec.mec.pt/np4/316/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=607&fileName=DesigualdadadesResultadosEscolares.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/316/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=607&fileName=DesigualdadadesResultadosEscolares.pdf)

- Miranda, C. M. M. de., Rezende, E. de S. B., Silvério, J. dos S., & Moraes, N. L. de. (2021). A Rotina na Educação Infantil. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 7(11), 1497–1511. Recuperado de <https://doi.org/10.51891/rease.v7i11.3213>
- Montañés Serrano, M. & Ramos Muslera, E. A. (2021). La resolucmediación de conflictos en el ámbito educativo de manera participada. *Revista Latinoamericana, Estudios de la Paz y el Conflicto*, 2(3), 85–97. 10.5377/rlpc.v2i3.10339
- Monti, Susana. (2022). “La Educación en Compliance”, In *ANAIS RESUMOS CIACGA 2022: 2º Congresso luso-brasileiro de Gestão e Conformidade*. Porto Alegre: Instituto Ibero-americano de Compliance, 42–45
- Observatório da Educação — OERAM. (2022). *Taxa de retenção e desistência*. Direção Regional de Administração Escolar. Recuperado de <https://www.madeira.gov.pt/Portals/16/Documents/OERAM/Estatisticas/Taxa%20de%20Reten%C3%A7%C3%A3o%20e%20Desist%C3%Aancia.pdf>
- Observatório da Educação — OERAM. (2022a). *Estatísticas Gerais da Educação 2020/2021*. Direção Regional de Administração Escolar. Recuperado de https://www.madeira.gov.pt/Portals/16/Documents/OERAM/Estatisticas/ESTAT%C3%8DSTICAS%20GERAIS%20%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%202020_2021.pdf
- OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris, Recuperado de <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.
- Organização Mundial de Saúde. (2021). *Adolescent mental Health*. Recuperado de <https://www.who.int/news-room/factsheets/detail/adolescent-mental-health>
- Pacheco, J. A. (2016). Currículo e inclusão educativa em contextos de globalização. *Revista Teias*, 17 (46). Observatórios de Educação Especial e Inclusão Escolar. 10.12957/teias.2016.25648
- Pegalajar Palomino, M.C., Burgos García, A. y Martínez Valdivia, E. (2022). Educación para el Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social: claves en la formación inicial del docente desde una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 421–437. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/rie.458301>
- Peralta, S., Carvalho, B. P. & Esteves, M. (2022). *Portugal, Balanço Social 2021. Um retrato do país e de um ano de pandemia*. Relatório. Nova School of Business & Economics
- Rezende, J. M. (2017). Hoje a folha de Excel é que manda? As outras faces das desigualdades na educação. In Setton, M. et al. (Org.). *Mérito, desigualdades e diferenças: cenários de (in)justiça escolar no Brasil e em Portugal*. Universidade Federal de Alfenas. ISBN: 978-85-63473-27-1
- Roldão, C., Albuquerque, A., Seabra, T., & Mateus, S. (2016). Afrodescendentes e oportunidades de acesso ao ensino superior. In Portugal, Territórios de Territórios: Atas do IX Congresso Português de Sociologia. Associação Portuguesa de Sociologia. Recuperado de https://associacaoportuguesasociologia.pt/ix_congresso/docs/final/COM0207.pdf
- Rosito, M., Azevedo, C., Nunes, C., Moreira, F., & Pio, P. (2021). Mediação escolar e clima organizacional. *Revista @mbienteeducação*, 14(3), 518–536. Recuperado de <https://doi.org/10.26843/v14.n3.2021.1057.p518-536>
- Setton, Maria da Graça J.; Torres, Leonor L.; Gomes, Elias E.; Seabra, Teresa; Jardim, Fabiana; Dionísio, Bruno & Corrochano, Maria Carla (Orgs.). (2017). *Mérito, Desigualdades e Diferenças. Cenários de (In)justiça no Brasil e em Portugal*. Minas Gerais: Universidade Federal de Alfenas — UNIFAL-MG. ISBN: 978-85-63473-27-1. Recuperado de <https://hdl.handle.net/1822/49016>
- Silva, Roberta Herter da, Rafaela Herter de Moura, Francieli Borchardt da Cruz, Joice Machado, Fábio Weber Albiero. (2021). *O reconhecimento da diferença e a atuação da orientação educacional no ensino superior. Anais do Salão do Conhecimento UNIJUÍ*, 7(7). Recuperado de <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/20671>

Vaz de Almeida, C. (2021). Eureka: A Proposal of a Health Communication Model Based on Communication Competences of the Health Professional! The Assertiveness, Clarity, and Positivity Model. In C. Belim & C Vaz de Almeida, *Health Communication Models and Practices in Interpersonal and Media Contexts: Emerging Research and Opportunities*. IGI Books. 10.4018/978-1-7998-4396-2

PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Conflito de interesses: nada a declarar. **Financiamento:** nada a declarar. **Revisão por pares:** Dupla revisão anónima por pares.



Todo o conteúdo do [J² – Jornal Jurídico](#) é licenciado sob *Creative Commons*, a menos que especificado de outra forma e em conteúdo recuperado de outras fontes bibliográficas.