

FORMAÇÃO & INVESTIGAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

A DEFINIÇÃO DE PROJETOS NA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

Formação & Investigação em Administração Educativa

COORDENAÇÃO

Maria João Cardona
Elisabete Linhares

1.ª Edição março 2025

DESIGN DE CAPA

Teresa Cavalheiro

EDIÇÃO GRÁFICA

Maria Eduarda Baptista
Rui Lopes

ISBN: 978-989-36146-1-7

PUBLICAÇÃO

Escola Superior de Educação
Instituto Politécnico de Santarém



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

ÍNDICE

<i>Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto</i> Prefácio	4
Introdução	7
<i>Ana Ferreira & Sónia Alexandre Galinha</i> A Contribuição dos Serviços Administrativos na Melhoria das Instituições Educativas	8
<i>Cristina Pereira & Maria João Cardona</i> Um Estudo sobre a Relação entre a Escola e o Município – Preocupações e Sugestões para a Definição de um projeto Promotor da Melhoria Educativa	28
<i>Anabela Alves Vitório & Sónia Alexandre Galinha</i> O Bem-estar na Profissão Docente: Perceção dos Docentes e Contributos das Organizações Educativas	48
<i>Paula Fonseca & Neusa Branco</i> Inovação e Mudança Educativa para a Melhoria das Aprendizagens: a Voz dos Alunos e Professores	67
<i>Lina Júlio & Maria João Cardona</i> A Coordenação de Ciclo como Apoio ao Funcionamento e Articulação entre os Departamentos da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico	88
<i>Vânia Fernandes & Isabel Piscalho</i> Comunicação e Responsabilidade Social numa Instituição de Ensino Superior: Desafios e Perspetivas	107
<i>Edna Ornelas de Castro, Isabel Piscalho & Isabel Barroso</i> Perspetivas de Estudantes Internacionais dos PALOP sobre o serviço de Ação Social numa Instituição de Ensino Superior	122

Prefácio

Este *ebook* compõe-se de sete textos elaborados no âmbito do mestrado em Administração Escolar, desenvolvido pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

Em comum, os textos apresentam projetos de intervenção que têm como objetivo a melhoria da qualidade da escola pública, embora estejam focados em diferentes graus de educação e ensino (do pré-escolar ao superior).

São o resultado de trabalhos de investigação, enquadrados numa metodologia qualitativa e quantitativa e obedecem a uma estruturação comum: levantamento da problemática, e da sua pertinência, apresentação do enquadramento teórico, apresentação da metodologia da pesquisa, análise e comentário dos dados recolhidos à luz do suporte teórico, apresentação de propostas de intervenção e conclusões.

Os textos, para além dos pontos em comum de âmbito formal, incidem sobre os elementos fundamentais que constituem a organização escola e que são o seu objeto de estudo: docentes, alunos, pessoal não docente, recursos, práticas letivas e de gestão, relações internas, relações com a comunidade próxima (autarquia) e internacional. Havendo variedade temática nos sete textos, esta é analisada e enquadrada por denominadores comuns: a administração educacional e a gestão organizacional.

No texto **“Contribuição dos Serviços Administrativos na Melhoria das Instituições Educativas”** é feita uma análise do papel fundamental deste corpo no funcionamento da organização escolar. Os técnicos dos serviços administrativos são prestadores dos múltiplos serviços que asseguram a atividade escolar, mas nem sempre se sentem valorizados e, na instituição estudada, consideram que a dimensão comunicação interna deveria ser a profundada. O projeto de intervenção proposto faz sugestões neste sentido de forma a reforçar a coesão interna, fortalecendo a organização, contribuindo para o sucesso educativo e criação do bem-estar pessoal e profissional.

O texto **“Um estudo sobre a relação entre a escola e o município: preocupações e sugestões para a definição de um projeto promotor da melhoria educativa”** reflete sobre as implicações do decreto-lei 21/2019 de 30 de janeiro na gestão e administração da escola. Dimensões fundamentais da gestão organizacional passaram para a alçada dos municípios que as centralizam ou promovem uma gestão participada. O entendimento sobre o exercício das respetivas competências tem sido um processo em construção. Na escola estudada, um dos constrangimentos na relação institucional escola-município reside na comunicação estabelecida entre os intervenientes, daí que a sua melhoria seja a justificação para a criação de um Projeto de Intervenção.

O texto **“O Bem-estar na Profissão Docente: Perceção dos Docentes e Contributos das Organizações Educativas”** explora a relação entre o bem-estar pessoal, profissional e a qualidade do clima organizacional. O trabalho colaborativo e a qualidade das

lideranças são fatores determinantes para a satisfação pessoal e profissional. Podem contudo ser implementadas estratégias para reforçar o espírito de grupo e o bem-estar pessoal que terão reflexo no ambiente institucional. Estas estratégias constituem a proposta de intervenção.

O texto **“Inovação e mudança educativa para a melhoria das aprendizagens: a voz de alunos e professores”** assenta na perceção do que se entende por inovação pedagógica, qual o seu contributo para o sucesso educativo e em que é que se concretiza. Alunos e professores convergem em não restringirem a inovação educativa à modernização digital na escola, concordam nas potencialidades inovadoras do trabalho colaborativo, do trabalho experimental, do trabalho autónomo, etc. mas fazem avaliações diferentes quando são interrogados sobre praticas inovadoras já experienciadas (por parte de alunos) ou implementadas (por parte de professores). A proposta de intervenção vai no sentido de conjugação de objetivos, perspetivas e tarefas parte de alunos e docentes.

O texto **“A Coordenação de Ciclo como Apoio ao Funcionamento e Articulação entre os Departamentos da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico”** incide sobre o papel que tem vindo a ser desempenhado por lideranças intermedias num agrupamento e como pode ser melhorada a articulação entre ciclos e entre departamentos com impacto na motivação docente e qualidade das tarefas. As propostas de intervenção vão no sentido da diminuição da burocracia e de promoção da relação humana e do trabalho colaborativo.

O texto **“Comunicação e Responsabilidade Social uma Instituição de Ensino Superior: Desafios e Perspetivas”** incide sobre a importância da comunicação institucional, interna e externa, no exercício da responsabilidade social das Instituições. O estudo feito numa instituição de Ensino Superior Politécnico veio mostrar que, na perspetiva de estudantes e especialistas, uma comunicação eficaz contribui para o reforço da missão educativa, aumenta o impacto social, viabiliza a missão de agente de mudança dessa instituição. A proposta de intervenção vai no sentido da implementação de um sistema de comunicação inclusiva, transparente e diversificada. Adicionalmente, devem ser desenvolvidas estratégias de comunicação coordenadas com os objetivos de responsabilidade social.

O texto **“Perspetivas de estudantes internacionais dos PALOP sobre o serviço de ação social de uma instituição do ensino superior”** incide sobre as principais dificuldades destes estudantes ao ingressarem no ensino superior português e enuncia contributos para a sua possível resolução. A temática está hoje na “ordem do dia”, considerando a responsabilidade social do ensino superior na formação dos recursos humanos e na promoção dos direitos humanos, sendo necessário um enquadramento institucional promotor de condições físicas e emocionais favoráveis ao bem-estar do estudante. A proposta de intervenção incide em enunciar medidas que podem contribuir para uma melhor integração dos estudantes na instituição.

A apresentação sucinta de cada um dos textos permite-nos ainda identificar outros elementos em comum: todos apontam para a importância da satisfação pessoal/bem-estar

peçoal dos indivíduos nas organizações; docentes, não docentes e alunos, assumem a importância do trabalho colaborativo como fator de sucesso na obtenção dos objetivos a diversos níveis e valorizam as lideranças no desenvolvimento organizacional; a motivação é um elemento fundamental para o exercício das atividades profissionais. A cultura institucional de qualidade é considerada fator determinante do sucesso das instituições.

Por razões de limitação de tempo, os projetos de intervenção propostos nos artigos apresentados não foram implementados durante o decurso do mestrado. Alguns dos autores manifestaram a intenção de o fazer posteriormente, dada a sua pertinência no quadro de melhoria da organização educativa. Desde agora, a sua divulgação através deste *ebook* promove a apropriação da informação por parte de outros interessados e são um contributo para a construção e partilha do conhecimento sobre o sistema educativo português.

Introdução

Em 2020 iniciámos esta coleção que tem como principal objetivo divulgar os seminários e trabalhos realizados no âmbito do Mestrado em Administração Educacional.

Agora em 2025 divulgamos a quarta publicação sobre o título - A definição de projetos na administração educacional - que reúne sete textos.

Cada um destes textos foi construído a partir de trabalhos finais deste Mestrado, sendo escritos pelos/as formandos e pelos/as docentes orientadores.

Esperamos que esta nova publicação seja útil no desenvolvimento de novos projetos de investigação e desenvolvimento na área da Administração Educacional.

O nosso muito obrigada à Professora Antónia Fonseca, que escreveu o prefácio.

E um agradecimento enorme pela amizade e disponibilidade com que sempre nos tem apoiado.

A Contribuição dos Serviços Administrativos na Melhoria das Instituições Educativas

Ana Ferreira

Agrupamento Escolar, Ministério da Educação, Portugal
210200264@ese.ipsantarem.pt

Sónia Alexandre Galinha

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal
sonia.galinha@ese.ipsantarem.pt

Nota Introdutória

O trabalho de projeto intitulado “A Contribuição dos Serviços Administrativos na melhoria das instituições educativas” tem como objetivo central analisar o papel dos assistentes técnicos na dinamização da vida escolar num locus empírico específico. Foram delineadas questões subjacentes à investigação, no que diz respeito, à imagem e ao desempenho dos serviços administrativos, à comunidade educativa, avaliando o serviço público prestado. Recorremos ao estudo da escola como organização, às questões da Administração Pública, as funções dos serviços administrativos, analisamos ainda a autonomia de escola, nomeadamente das plataformas digitais, bem como o processo de avaliação interna e externa. Na metodologia são descritos os instrumentos, os métodos e as técnicas utilizadas para a recolha e tratamento dos dados, considerados necessários para levar a cabo a investigação. Utilizámos métodos quantitativos (questionários aos docentes, assistentes técnicos, alunos e encarregados de educação) e qualitativos (entrevista à Diretora), considerados necessários à investigação.

Na análise dos dados, nesta parte interpretou-se e analisou-se os dados, fez-se a sua triangulação, discussão, que levou ao projeto de intervenção. A triangulação dos dados efetuada permitiu constatar que a comunidade educativa do Agrupamento escolar em análise tem confiança no trabalho desenvolvido pelos assistentes técnicos em prol desta, que existem pontos a otimizar, nomeadamente à avaliação e ao trabalho em equipa.

A Conclusão remata o relatório onde sistematizámos a interpretação dos dados recolhidos, com vista a responder à problemática apresentada e os objetivos traçados e nos permitimos fazer algumas recomendações no sentido de fornecer elementos para um

eventual projeto de intervenção. Foi proposto o desenvolvimento de trabalho colaborativo, interajuda de todos os assistentes técnicos participantes e liderança para promover a sua motivação e melhorar o serviço público prestado no campo de administração educacional.

Estrutura Organizacional

As organizações na sua essência dependem do contributo de todos os recursos humanos que a compõem, independentemente do tipo de tarefas que desempenham. Na organização Escola os assistentes técnicos constituem-se como elementos-chave da estrutura organizacional escolar. São estes que na retaguarda desenvolvem um trabalho que serve de apoio à missão básica da escola. É frequentemente que os estudos sobre a Escola, esqueçam a importância dos serviços administrativos, o que vai contra as teorias que defendem a importância da colaboração e interdependência de todos os atores da organização. Efetivamente, e na medida em que a escola é uma organização com grande impacto social, a cooperação profissional, a participação e a integração de todo o pessoal que nela trabalha é crucial para o seu desenvolvimento organizacional e para a eficácia dos serviços prestados.

Alis et al. (2012, p.48), acrescentam que “a organização envolve um grupo de pessoas de acordo com determinados valores”. Estes valores conjugam-se com as formas como pessoas se identificam com trabalho e determinam os modelos de conduta identitários da organização. Esse misto de valores partilhados ou não pelos protagonistas intervêm direta ou indiretamente na organização. As diferentes maneiras de pensar, bem como a forma de entender o mundo, norteia inevitavelmente os comportamentos dos diversos protagonistas da organização. Na verdade, parece-nos que são as suas especificidades que conferem a cada instituição uma identidade própria. Uma cultura organizacional que se pode definir-se “como o conjunto das características comuns aos membros de uma organização que os distingue dos membros de outra organização”.

Galinha (2019, p.76) defende que:

Partindo da ideia de que não pode haver indivíduos sem sociedade nem sociedade sem indivíduos, entendemos sociedade como um grupo de indivíduos em influência e comunicação, extenso e duradouro, de uma determinada espécie, que se junta no espaço e no tempo, que responde a uma necessidade primeira de apoio e proteção e que se reúne segundo

determinadas normas e concorrem juntos para a realização de determinados objetivos. É a partir do comportamento humano que compreendemos o comportamento organizacional.

De acordo com Esteves, Formosinho e Machado (2016, p. 56)

A escola enquanto organização pública caracteriza-se pela sua ação baseada em princípios e valores fundamentais como a transparência, equidade, justiça, ética, qualidade de serviço público e prestação de contas entre muitos outros. É a prestação de contas que gera a autoavaliação da atividade da escola em todas as dimensões: pedagógica, organizacional, cultural e social. Em cada uma destas vertentes incide o processo de análise, reflexão e avaliação interna assente num processo próprio emergente do conhecimento prático dos agentes educativos.

A Escola como uma organização

Alves (2015) define a escola como uma organização densa e complexa onde as pessoas em interação seguem determinados fins, executando diversas funções, utilizando vários recursos e tecnologias, num determinado contexto. As pessoas, nomeadamente, alunos, professores, funcionários e pais são a essência da escola, com objetivos definidos.

Dada a complexidade intrínseca da realidade que é a escola, as impressões de tipo meramente descritivo tornam-se, de algum modo, insuficientes para captar ou, melhor dizendo, apreender esta realidade. Daí a introdução do conceito de metáfora por vários autores, como forma meritória de se referenciar a organização escola.

As metáforas são ferramentas que podem ajudar a entender a complexidade das organizações. Como refere Ferreira (2005, p. 166)

entre outras metáforas que têm sido referenciadas à organização escolar, incluem-se as da escola como burocracia, como democracia, como comunidade, como empresa, como cultura, como clã, como arena política e como anarquia organizada, as quais permitem ler a organização de diversos ângulos, fazer apreciações sobre situações e acontecimentos diversos do meio escolar e estabelecer associações entre os mesmos.

A Escola enquanto administração pública

Em Portugal a Escola faz parte da Administração Pública uma vez que se trata de uma escola para todos, um bem social precioso, uma Escola Pública e onde acontecem sucessivas reformas, onde a modernização é um processo constante e imperativo.

Para Freire, (2017, p.9) o conceito de Administração Pública pode ser entendido em vários sentidos: em sentido organizacional, em sentido funcional, em sentido material e, por fim, em sentido formal. Desta forma, a Administração Pública diz respeito ao conjunto de tarefas - sentido funcional-material - que são atribuídas a um sistema de serviços organizados de acordo com princípios específicos - sentido organizacional - que por norma se manifestam através de atos com valor e força jurídica próprios - sentido formal.

Carapeto e Fonseca (2006, p. 251) defendem que “os cidadãos que se dirigem às organizações públicas têm exigências crescentes e diversificadas,” exigindo assim, dos recursos humanos, “uma inovação permanente para assegurar que o atendimento garanta a satisfação desses cidadãos- clientes”.

*Os serviços administrativos e a delegação de competências do diretor aos-
mesmos*

Os Serviços de Administração Escolar (SAE), nas suas diferentes vertentes e áreas, devem basear toda a sua atuação nos Princípios Éticos da Administração Pública, conforme estipulado na Resolução do Conselho de Ministros nº47/97, no DR. Nº69, 1ª Série -B de 22/3/1997, um texto designado por «Carta ética - Dez princípios éticos da Administração Pública», proclamados pela Direção Geral Administração e Emprego Publico (DGAEP), são eles: Princípio do Serviço Público, da Legalidade, da Justiça e Imparcialidade, da Igualdade, da Proporcionalidade, da Colaboração e Boa-fé, da Informação e Qualidade, da Lealdade, da Integridade, da Competência e Responsabilidade. Em que os funcionários prevalecem o interesse público, atuarem de acordo com a lei e o direito, tratem de forma justa e imparcial todos os cidadãos, prestarem informações e/ou esclarecimentos de forma clara, simples, cortês e rápida, devem agir de forma leal, solidária e cooperante, segundo critérios de honestidade pessoal e de integridade de caráter, de forma responsável e competente, dedicada e crítica, empenhando-se na valorização profissional. Os SAE destinam-se a apoiar o funcionamento do Agrupamento de escolas, nomeadamente no campo contabilístico e administrativo com vista à perfeita integração no Projeto Educativo da mesma.

Tendo em conta que as instituições educativas se encontram obrigadas a utilizar plataformas implementadas pelos serviços centrais, estas gozam de autonomia para requerer outras plataformas que agilizem o seu dia a dia, a sua gestão interna e, ainda, a sua abertura

para o exterior. Na sua grande maioria operacionalizadas pelos Serviços de Administração Escolar, algumas sob a supervisão do Diretor/a, outras apenas delegadas por este. As plataformas informáticas limitam as decisões do órgão de gestão das escolas e ocupam o todo o horário de trabalho dos assistentes, sendo necessário tê-las atualizadas e dar resposta em tempo útil ao poder central (Godinho, 2020).

Diferentes atores escolares têm vindo a deparar-se, ao longo dos últimos anos, com uma organização escolar que, no que ao digital se reporta, os obriga a assumirem comportamentos e condutas diferentes dos tidos no passado, tendo tomado outras formas de agir. A abertura da Administração Pública à sociedade, a melhoria da prestação de serviços, a inovação, visando o aumento da eficácia global da gestão pública, a melhoria da sua relação com os cidadãos, a desburocratização dos serviços do Estado, a simplificação dos procedimentos administrativos e as descentralizações dos serviços, entre muitos outros objetivos, estão associadas ao desenvolvimento das TIC (Godinho, 2020).

As plataformas informáticas, se observadas como um mecanismo burocrático de centralização, podem corresponder, em certa medida, a um controlo à distância da gestão escolar por parte do poder central, não só na medida em que tudo o que é operacionalizado pela escola é automaticamente do conhecimento do poder central, mas também na limitação que o poder central impõe às escolas nas opções dadas pelas plataformas. Poderá não ser errado desde já afirmar que existe um controlo, por vezes oculto, por parte do poder central em relação às decisões das escolas, tendo em conta as limitações impostas pelas plataformas informáticas (Godinho, 2020).

A avaliação interna (autoavaliação) e avaliação externa

Considerando que toda a avaliação tem em vista, por um lado, a prestação de contas e, por outro, a produção de conhecimento para o desenvolvimento e melhoria do sistema e de cada escola, as diferenças residem mais na prevalência de uma perspetiva sobre as outras, de acordo com os seus públicos destinatários, com a natureza dos “mandatários” da avaliação e tipo de avaliadores mandatados, do que na configuração dos modelos, sendo por isso várias as opções a seguir, quer na avaliação interna quer na avaliação externa.

Para Carapeto e Fonseca (2006, p. 384) importa “avaliar, o que funciona e o que não funciona para promover a aprendizagem e a melhoria contínua. É necessário instituir

sistemas de medição transparentes para avaliar o sucesso em termos de resultados, receptividade aos cidadãos e redução de custos”.

Para melhor complementar uma avaliação interna decorrente de um processo de autoavaliação, importava igualmente desenvolver mecanismos de avaliação externa que permitissem aferir a qualidade do ensino prestado nos estabelecimentos de ensino básico e secundário no território continental.

“A escola é hoje uma organização em transição” (prefácio da CAF Educação 2013). A CAF (Common Assessment Framework), ou Metodologia de Autoavaliação em Qualidade nos Serviços Públicos, assenta numa metodologia de gestão baseada em critérios objetivos (aplicável ao sector público e privado), faz uma autoavaliação da organização e enfatiza a liderança, a melhoria contínua, satisfação dos clientes e de todas as partes interessadas. Este modelo analisa a organização simultaneamente por diferentes ângulos promovendo uma análise holística do desempenho da organização. A CAF, ajuda as Administrações Públicas da União Europeia a compreender e utilizar as técnicas de gestão da qualidade, avalia as organizações públicas numa perspectiva de melhoria contínua e é adequado às características dos organismos públicos de forma a melhorar continuamente a eficácia e eficiência do seu desempenho (CAF Educação, 2013, p.104). A CAF foi definida de modo a proporcionar aos organismos públicos um instrumento de auto-avaliação simples de utilizar, mas de retorno muito eficiente, relação de causa-efeito entre os meios (causas) e os resultados (efeitos), bem como na informação de retorno (feedback) dos últimos sobre os primeiros (CAF Educação, 2013, p.12).

Metodologia

O presente trabalho surgiu como uma oportunidade para refletir sobre a dimensão de alguns problemas-tipo, que se colocam aos serviços administrativos, tanto a nível dos processos internos, como das comunicações e procedimentos externos. Procurando dar resposta a algumas questões nomeadamente:

- 1- Em que medida os desempenhos dos serviços administrativos, influenciam a imagem da escola como prestadora de serviços à comunidade educativa?
- 2-De que modo as micropolíticas existentes no interior da organização escolar, contribuem para caracterizar os serviços administrativos?

- 3 -Qual grau de satisfação da comunidade educativa relativamente aos serviços prestados pelos assistentes técnicos quanto ao atendimento, operacionalização do serviço prestado (resolução de questões/soluções apresentadas).
- 4-Em que medida os Assistentes técnicos concretizam eficazmente a sua participação na organização?
- 5- De que modo os Assistentes Técnicos se veem a si mesmo (a sua imagem profissional) e aos outros elementos da organização?

Tipo de estudo/Quadro conceptual de investigação

Com o intuito de proceder à operacionalização do modelo de análise optámos pela realização de um estudo de caso da escola sede de um Agrupamento de Escolas, recolhendo dados qualitativos e quantitativos, visando:

- Caracterizar o desempenho dos serviços administrativos, a forma como influenciam a imagem da escola, com vista à progressiva melhoria dos serviços prestados;
- Compreender as micropolíticas existentes no interior da organização escolar e a forma como contribuem para caracterizar os serviços administrativos;
- Recolher informação que permita a verificação do grau de satisfação da comunidade educativa relativamente aos serviços prestados pelos assistentes técnicos quanto ao atendimento, operacionalização do serviço prestado (resolução de questões/soluções apresentadas);
- Aferir da eficácia da participação dos assistentes técnicos através dos resultados obtidos e identificar eventuais entraves com vista à elaboração de propostas de alteração;
- Compreender a forma como os assistentes técnicos se auto concebem profissionalmente e como concebem os outros elementos da organização por forma a entender o seu sentido de missão e de pertença para com a organização.

eticamente, o estudo assentou num consentimento livre e esclarecido dos participantes e no anonimato dos dados. A população inquirida parte do universo dos alunos do ensino secundário e respetivos encarregados de educação, assim como docentes, que exercem funções no agrupamento no ano letivo 2022/2023. No locus procurámos alguma

abrangência por forma a proporcionar resposta às questões definidas no estudo. No que diz respeito, aos assistentes técnicos devido ao reduzido número relativo optámos por requerer a participação da sua totalidade.

Quanto à entrevista, a mesma foi aplicada à Diretora, uma vez que constitui um órgão unipessoal. Esta destinou-se a obter um maior aprofundamento de questões que carecem de explicações mais detalhadas por forma a podermos aceder a um melhor entendimento do objeto em estudo.

Caracterização do locus de pesquisa e da amostra

O estudo desenvolveu-se na região do Médio Tejo, que usufrui de uma posição geográfica privilegiada no território de Portugal Continental, pela sua localização central e proximidade à capital do país, Lisboa.

A amostra centra-se num contexto específico, tratando-se de um tipo amostral de conveniência, na qual os participantes devem ser entendidos, não como representativos, mas como representantes da realidade de caso, o Agrupamento de Escolas X.

O Agrupamento de Escolas X insere-se num dos maiores concelhos do país, com uma população residente com mais de 30 000 habitantes, segundo os Censos de 2021 (Pordata 2023). O Agrupamento leciona todos os níveis de ensino, do pré-escolar ao ensino secundário. É constituído por 7 escolas, num total de 1729 alunos sendo distribuídos da seguinte forma:

- Pré-escolar- 217 alunos,
- 1º ciclo-399 alunos,
- 2º ciclo-263 alunos,
- 3º ciclo- 477 alunos,
- Ensino secundário- 373 alunos.

O pessoal docente é constituído por 227 professores e 14 educadores de infância. O pessoal não docente é constituído por 3 psicólogos, 1 Técnico de Intervenção Local, 1 Terapeuta da fala, 1 Técnico de informática, 77 assistentes operacionais e 11 assistentes técnicos.

No processo de recolha de informação realizamos uma entrevista à Diretora do Agrupamento de Escolas X e questionários aos alunos do ensino secundário e Encarregados de educação, docentes e assistentes técnicos.

Entrevista à Diretora

Foi uma entrevista estruturada, sendo o conteúdo das questões definidas em função dos objetivos na investigação, nomeadamente:

- Saber qual a visão da Diretora quanto ao seu papel e influência na melhoria do serviço público que realiza na sua instituição educativa;
- Saber que estratégias desenvolve a Diretora no sentido de intervir na melhoria da organização dos serviços administrativos;
- Saber quais os fatores que a Diretora considera fundamentais, dentro do quadro legal em vigor, que possam contribuir para a melhoria do serviço público;
- Compreender as micropolíticas existentes no interior da organização escolar e a forma como contribuem para caracterizar os serviços administrativos;
- Saber que estratégias desenvolve a direção no sentido de promover a coresponsabilização dos serviços de administração escolar na melhoria do serviço prestado.

Os Questionários

Os questionários dos alunos e dos encarregados de educação e docentes foram idênticos. No sentido de recolher a visão global dos docentes e com o objetivo de conseguir uma visão extensiva, optou-se pela aplicação de um questionário aos docentes com perguntas que permitem recolher informação mais pormenorizada, bem como aos assistentes técnicos. Todos os questionários foram entregues em mão, foram acompanhados e autorizados pela Diretora e garantia de confidencialidade e anonimato.

Objetivos dos questionários dos alunos e encarregados de educação:

- Saber qual a visão dos encarregados de educação /alunos sobre o serviço público que opera na instituição educativa que o seu educando frequenta ou que o aluno frequenta;

- Saber quais os fatores que os encarregados de educação/alunos consideram fundamentais, dentro do quadro legal em vigor, que possam contribuir para a melhoria do serviço público;
- Conhecer a percepção dos encarregados de educação /alunos relativamente à importância dos processos de avaliação interna e externa na promoção da corresponsabilização dos serviços de administração escolar com vista à melhoria do serviço prestado.

Objetivos dos questionários dos docentes:

- Saber qual a visão dos docentes sobre o serviço público que opera na instituição educativa onde exerce funções;
- Saber quais os fatores que os docentes consideram fundamentais, dentro do quadro legal em vigor, que possam contribuir para a melhoria do serviço público;
- Conhecer a percepção dos docentes relativamente à importância dos processos de avaliação interna e externa na promoção da corresponsabilização dos serviços de administração escolar com vista à melhoria do serviço prestado.

Objetivos dos questionários dos assistentes técnicos:

- Saber qual a visão dos assistentes técnicos sobre o serviço público que opera na instituição educativa onde exerce funções;
- Saber quais os fatores que os assistentes técnicos consideram fundamentais, dentro do quadro legal em vigor, que possam contribuir para a melhoria do serviço público;
- Conhecer a percepção dos assistentes técnicos relativamente à importância dos processos de avaliação interna e externa na promoção da corresponsabilização dos serviços de administração escolar com vista à melhoria do serviço prestado.

Depois dos objetivos traçados foram elaboradas perguntas fechadas que respondessem às questões levantadas. Foram entregues 350 questionários aos alunos do ensino secundário, 350 questionários aos encarregados de educação, 150 aos docentes de vários níveis de ensino e 11 aos assistentes técnicos.

O total de respondentes foi de 615 inquiridos, distribuído pelos 4 público-alvo:

- 88 Pessoal docente do agrupamento;
- 289 Alunos do ensino Secundário;
- 227 Encarregados de educação de vários anos de escolaridade;
- 11 assistentes técnicos.

A percentagem destas respostas, quer relativamente ao universo global quer aos parcelares, é superior a 58%, sendo que os assistentes técnicos responderam os 100%.

Análise de Dados

Na entrevista a Diretora reconheceu o empenho dos assistentes técnicos e afirmou que “a instituição não funciona sem os serviços administrativos”. Referiu alguns constrangimentos dos assistentes técnicos para a implementação de certas orientações dadas pela Coordenadora Técnica. Contudo, existe autonomia e responsabilidade no cumprimento das tarefas, relatando ainda que “existe uma certa autonomia que é dada aos serviços administrativos, [...] cumprem essa autonomia com muita responsabilidade e é a tal confiança [...] que existe e que deve ser reforçada.” As plataformas digitais que os serviços são obrigados a utilizar são disso exemplo, porque todos os dias é necessário colocar informações logo é preciso organizar o trabalho de forma a cumprir os prazos e os objetivos estabelecidos, mencionado que por vezes são “uma sobrecarga de trabalho pela quantidade de plataformas diferentes”, contudo “elas podem facilitar, mas por serem tantas às vezes tornam-se um constrangimento”. A Diretora questionada sobre a avaliação interna e a avaliação externa, referiu do conhecimento que tinha a avaliação interna era apenas focalizada “nos alunos e no clima de escola e nunca houve nenhum relatório, nem nenhum plano de melhoria que tivesse sido apresentada à comunidade escolar sobre os pontos fortes e os pontos fracos dos serviços administrativos”. No que toca às relações de confiança, entre os serviços administrativos e a direção, a Diretora, acrescentou e afiançou que “confiança, autonomia e responsabilidade, são três palavras que tem de haver na direção e na relação da direção com os serviços de administração escolar, porque senão for assim, não funciona”, criando um clima de motivação referindo ainda que “com a proximidade, com a empatia, com a disponibilidade, disponibilidade para aprender, disponibilidade para ajudar [...] reconhecer o seu mérito, e criar um bom ambiente de trabalho. Um ambiente humano de interajuda, compreensão, responsabilidade”.

No que diz respeito aos questionários, na questão “se os serviços administrativos revelam capacidade de procura de resposta às situações imprevistas”, com o intuito de aferir a abertura de espírito a novas situações a facilidade, de acordo com o Princípio da Lealdade, da Integridade e da Igualdade, estipulado na Resolução do Conselho de Ministros nº 47/97, as respostas foram de mais de 70% de concordância em todos os grupos inquiridos, sendo que se destacou o grupo dos docentes em que 98% do grau de concordância, destacando que os assistentes técnicos tinham interesse na resolução de situações expostas pelos utilizadores, os alunos obtiveram um grau de concordância de 76%, contra 4% de discordância e os encarregados de educação, obtiveram um grau de concordância de 85%, contra 2% de discordância. Na questão, “reconhecem eficácia dos assistentes técnicos na resposta às suas solicitações”, de acordo com o Princípio da Competência e Responsabilidade, definido na Resolução do Conselho de Ministros nº 47/97, medindo até que ponto foram ou não, os objetivos alcançados ou mesmo superados, os níveis de concordância é superior a 70% dos quatro grupos de inquiridos, sendo que o grupo dos docentes atingiu a percentagem de 95% dos inquiridos com o grau de concordância, questões como atendimento, satisfação, pontualidade, confiabilidade, êxito e capacidade de resolução dos inquiridos, contudo o grau de discordância dos alunos atingiu os 7% e dos encarregados de educação atingiu os 4%. Questionou-se se a instituição educativa presta um bom serviço público a 3 grupos de inquiridos, sendo com maior expressividade o concordo e o concordo totalmente, sublinhando as ideias dos autores Formosinho e Machado (2016), em que a escola presta um serviço público de especial valor, com 98% das respostas dos docentes 81% de concordância dos encarregados de educação, 73% de concordância dos alunos contra 6% de discordância, contrabalançando os 20% dos alunos e 16% dos encarregados de educação que não concordam/nem discordam, ou seja, os objetivos de qualidade definem-se pelo conjunto de propriedades e características dos serviços, que lhe conferem aptidão para satisfazer necessidades explícitas ou implícitas dos utilizadores, defendidas pelo o Princípio do Serviço Público estipulado na Resolução do Conselho de Ministros nº 47/97.

Questionamos 3 grupos de inquiridos, encarregados de educação, alunos e docentes, sobre o grau de satisfação para com a prestação dos serviços administrativos, obtivemos os seguintes resultados:

-dos 88 docentes, 68 estão muito satisfeitos, 19 estão satisfeitos e 1 nada satisfeito;

-dos 227 Encarregados de educação, 85 estão muito satisfeitos, 129 satisfeitos, 12 pouco satisfeitos e 1 nada satisfeito.

-dos 289 alunos, 71 muito satisfeitos, 185 estão satisfeitos, 28 pouco satisfeitos e 6 nada satisfeitos.

Atingiu-se os 92% de concordância, sendo que mais de 77% dos docentes estão muito satisfeitos e 1% dos alunos nada satisfeito, atingindo um elevado número de concordância, indo de encontro com o Princípio da Justiça e Imparcialidade estipulado na Resolução do Conselho de Ministros nº 47/97.

No caso dos assistentes técnicos foi analisado se a qualidade do serviço é satisfatória, 5 dos inquiridos responderam que concordam totalmente, 5 responderam que concordam e apenas 1 respondeu que não concordo/nem discordo, sendo que Mintzberg (1995) defende que é exercida uma pressão de burocracia profissional sobre os assistentes técnicos que se refletem na qualidade do serviço.

Para retirar algumas conclusões da avaliação feita aos serviços administrativos questionou-se aos alunos e encarregados de educação do número de vezes/por ano letivo se dirigiam aos serviços administrativos, concluímos que nem os encarregados de educação nem os alunos inquiridos frequentam regularmente estes serviços.

Triangulação dos Resultados

Questões como o atendimento, pontualidade, confiabilidade, capacidade de resolução de problemas, foram registados um elevado número de concordância entre os quatro grupos de inquiridos, sendo que a Diretora também tem consciência que “se houver um boicote dos serviços administrativos a escola não consegue responder, o agrupamento não consegue responder às exigências, portanto têm um papel fundamental às exigências, logo têm um papel central nesta organização”.

Mais de 75% dos 4 grupos inquiridos confirmaram o que relatou a Diretora, no que diz respeito à recetividade e conduta correta no atendimento aos utilizadores, bem como na capacidade de adaptação às situações imprevistas e que vão de encontro com a perceção das necessidades dos utilizadores (as) dos serviços, mostrando-se disponíveis para a resolução de problemas, mostrando eficácia nas respostas às solicitações.

No que refere à avaliação interna a Diretora refere que a avaliação” era focada essencialmente nos alunos e no clima de escola”, desconhece se foi apresentada à comunidade escolar sobre “os pontos fortes e fracos dos serviços administrativos”, poderá explicar os resultados obtidos nos questionários que 36% dos assistentes técnicos e 34% dos docentes responderam que não concordavam/nem discordavam da influência da avaliação interna e da avaliação externa no serviço público prestado, refletindo-se também no pré-teste que nem encarregados de educação, nem alunos sabiam do que se tratava.

92% dos docentes obtiveram um grau de concordância no que diz respeito, às relações de confiança entre os serviços de Administração Escolar e os órgãos da Direção, vindo de encontro com as palavras da diretora” confiança, autonomia e responsabilidade, são três palavras que tem de haver na direção e na relação da direção com os serviços de administração escolar”, sendo que apenas 73% dos assistentes técnicos obtiveram esse grau de concordância.

Outro parâmetro que foi reconhecido é a eficácia dos serviços, nomeadamente dar informações precisas e fidedignas à comunidade educativa, atingindo-se mesmo os 95% de concordância pelos docentes, por seu lado a diretora frisou “nós somos um agrupamento de excelência, um agrupamento que acolhe, recebe e trabalha bem”.

A escola é uma organização e referenciando Alis et al. (2012), envolvendo várias pessoas com determinados valores e levando a uma análise transversal das respostas, pelos questionários e na entrevista embora com diferenças entre o modo como são valorizadas, as várias vertentes revelaram uma certa consistência, mas cada indivíduo tem o seu modo de pensar e agir e são influenciados por valores intrínsecos e valores extrínsecos à escola.

Carapeto e Fonseca (2006) refere que os utentes têm exigências crescentes e diversificadas, nos valores de eficácia foi verificado um valor com significado na amostra, em que 7% dos alunos discordaram e 31% não concordaram/nem discordaram. É preciso construir “pontes” na ligação existente entre a “ilha da cultura” e a cultura da comunidade educativa, criando condições que produzem mudanças de atitude e valores em relação à ordem social e cultural. Surge uma necessidade incontornável, no desenvolvimento profissional permanente que deve ser encarado de modo positivo, por isso a importância da qualificação dos assistentes técnicos, tornando-os mais aptos para contribuir para a melhoria das instituições educativas.

A escola é uma organização e referenciando Alis, et al (2012), envolvendo várias pessoas com determinados valores e levando a uma análise transversal das respostas, pelos questionários e na entrevista embora com diferenças entre o modo como são valorizadas, as várias vertentes revelaram uma certa consistência, mas cada indivíduo tem o seu modo de pensar e agir e são influenciados por valores intrínsecos e valores extrínsecos à escola. Carapeto e Fonseca (2006) refere que os utentes têm exigências crescentes e diversificadas, nos valores de eficácia foi verificado um valor com significado na amostra, em que 7% dos alunos discordaram e 31% não concordaram/nem discordaram. É preciso construir “pontes” na ligação existente entre a “ilha da cultura” e a cultura da comunidade educativa, criando condições que produzem mudanças de atitude e valores em relação à ordem social e cultural. Surge uma necessidade incontornável, no desenvolvimento profissional permanente que deve ser encarado de modo positivo, por isso a importância da qualificação dos assistentes técnicos, tornando-os mais aptos para contribuir para a melhoria das instituições educativas.

Coloca-se assim, a questão de retirar algumas consequências dos dados obtidos, sobre se as plataformas digitais trouxeram melhorias para o serviço prestado, 25% dos alunos e 24% dos encarregados de educação não concordam/nem discordam, sendo cada vez mais utilizadas e consideradas por Godinho (2020), uma abertura à sociedade e uma desburocratização dos serviços do Estado. Constata-se que estes dois grupos de inquiridos são os que mostraram mais resistentes à mudança o que não deixa de ser uma contradição nos dados. Por um lado, colocam alguns entraves às plataformas digitais, por outro lado, não se dirigem à escola com frequência.

Proposta de Projeto de Intervenção

É necessário criar um clima propício à participação dos diferentes membros da organização, deveremos valorizar o papel da escola, para atingir elevados níveis de eficácia e eficiência. O envolvimento do maior número possível de atores da comunidade educativa para uma partilha de recursos e normas, com o intuito de construção coletiva de instrumentos.

A participação de toda a comunidade educativa na melhoria da qualidade dos serviços prestados, levando a cabo uma desburocratização de procedimentos administrativos, otimizando os recursos humanos, financeiros e materiais. A comunicação é um fator

relevante, assim como, o reconhecimento e a recompensa são suportes que incentivam as pessoas a utilizar as suas capacidades e conhecimentos em benefício do agrupamento e de todos que nela trabalham. É necessário a formação de uma escola capaz de efetuar uma autoanálise, pela autoavaliação, definirem-se propósitos, estratégias, com o intuito da reflexão sobre as deliberações que deverão ser tomadas para a resolução de problemas. É igualmente necessária uma abertura também à avaliação externa, beneficiando dos seus efeitos, procurando a mudança e melhorias e tornar conhecidos os seus efeitos, para criar mecanismo e procedimentos, os pontos fracos torná-los pontos fortes da organização, com a reflexão dos resultados. Uma avaliação interna ou externa, é, fundamental para a melhoria das práticas organizativas e educativas da escola, pode ser vista como uma forma de motivar as pessoas, assegurando a partilha e um feedback contínuo de informação. Podendo mesmo referir que é uma fonte de valor acrescentado relativamente ao conhecimento das realidades em análise. A avaliação deve ter três funções básicas: diagnosticar, dar retorno avaliativo e favorecer o desenvolvimento individual, possibilitando conhecer o trabalho desenvolvido pelos Assistentes Técnicos, estimulando e a serem desenvolvidos por estes, bem como o seu desenvolvimento e a capacidade de autoavaliar-se para que possa repensar a sua prática a partir da interpretação dos resultados. Disponibilidade e abertura na qual todos a comunidade educativa possa dialogar, poderão entender as suas perspetivas, isentas de julgamento de valor. Um processo de comparar e constatar informações provenientes de fontes diversas, diferentes métodos e múltiplas observações que permitem alcançar uma integração consensual.

É necessário que os Assistentes Técnicos se sentem integrados, de interagirem com outros e sentir-se apoiados, onde possam conferir as suas experiências e recolher informações importantes. O desenvolvimento profissional, investir na profissão, agir de modo responsável, definir metas para o seu progresso, fazer balanços sobre o percurso realizado, refletir com regularidade sobre a sua prática, não fugir às questões incómodas, mas enfrentá-las, são estas atitudes que importa valorizar. Criando, assim, um clima de escola capaz de gerir a mudança que tem inundado a educação, promovendo o trabalho em equipa, a colaboração, a adaptabilidade profissional, centrada na inovação com o fim de alcançar uma maior autonomia em nome do bem comum. A colaboração e a interajuda de todos os Assistentes Técnicos são elementos determinantes para uma melhoria na contribuição dos serviços administrativos no seu papel nas instituições educativas e fazer face

a todas as inovações que têm inundado a educação. Formular e desenvolver a visão e a missão da instituição educativa, promovendo o envolvimento da comunidade educativa.

Aceitar as críticas construtivas e sugestões para a melhoria do serviço prestado, partilhar toda a informação importante, incentivar a prática de delegação de competências e responsabilidade, estimular a iniciativa das pessoas, a capacidade de inovação e as atitudes proativas, investir na formação dos Assistentes Técnicos para aumentar a capacidade de resposta e aumentar as competências pessoais e profissionais.

A contribuição dos Assistentes Técnicos é fundamental para a melhoria das instituições educativas, para atingir um grau de excelência, para aprender a aprender, para inovar e para projetar. Nunca esquecendo as seguintes matérias:

- Utentes: Primazia na qualidade da oferta, enfoque nos alunos, orientação da comunidade educativa;
- Gestão/liderança- Avaliação com vista uma melhoria, feedback permanentes, liderança assertiva, valores e missão em bem do nome comum, visão, objetivos assumidos e partilhados pela comunidade educativa, sistema de reconhecimento de desempenho dos assistentes técnicos, sistema eficaz de comunicação;
- Processos: processos de melhoria contínua, gestão baseada em processos e objetivos, desenvolvimento e envolvimento das pessoas, aprendizagem e formação contínua, partilha de conhecimento, primazia nos processos, inovação e responsabilidade social e pública;
- Administração Central: Desenvolvimento de parcerias e redes de colaboração institucional, acompanhamento com consultores externos (gabinetes jurídicos).

O desenvolvimento profissional dos Assistentes Técnicos contribui decisivamente para a melhoria da escola onde trabalham, colaborar mais entre si, para se atingir objetivos em nome do bem comum e fazer com que a partilha de conhecimentos dentro da instituição fortaleça. Para que aconteça, é necessário promover a importância da comunicação, promover e estimular a comunicação entre os Assistentes Técnicos, desenvolver atividades que permitam o envolvimento entre estes, propor eventos que promovam o contato entre escolas, para a resolução de problemas. Para atingir estes objetivos é necessário ter em conta o que se pode ou não fazer para os alcançar. Assim, consideramos que se deve motivar os Assistentes Técnicos a: partilharem as suas dificuldades, a comunicarem os

resultados, a participarem mais em atividades de formação e a participar ativamente em meios digitais.

Considerações Finais

A entrevista à Diretora e os questionários constituíram-se num enorme manancial de informação, que responderam a grande parte das questões levantadas no início do nosso projeto. Efetivamente, aí colhemos a essência da nossa investigação, isto é, a análise mostrou-nos que os serviços administrativos contribuem em muito para a melhoria da instituição educativa, o Agrupamento de Escolas X, no que ao serviço público prestado diz respeito. Verificámos que a competência das/os funcionários administrativos, a valorização das suas atitudes e a confiança nos seus conhecimentos, bem como a transparência evidenciada no exercício das suas funções, assumem hoje, mais que nunca, um papel determinante no reconhecimento do valor da Instituição educativa.

Aferimos que a qualidade, celeridade e eficácia do serviço público prestado à comunidade educativa é importante para os inquiridos.

Identificámos a importância de melhorar os níveis de eficiência do Agrupamento, otimizando o desempenho dos recursos humanos e a boa gestão dos recursos materiais e financeiros, sem comprometer os níveis de qualidade e eficácia pretendidos.

Percebemos que qualquer que seja a avaliação realizada, tanto interna como externa, deverá ser divulgada à comunidade educativa. Assim os pontos fortes e os pontos fracos serão conhecidos de todos e poderão ser tratados adequadamente. Deste modo, criam-se condições para que através da partilha, da reflexão e da assunção de responsabilidades, a avaliação se assuma como um processo rico e transformador.

Analisando o conteúdo das respostas, relativamente às relações interpessoais e a comunicação dentro da organização, percebemos que nem sempre são fáceis, é necessário o envolvimento de todos visando superar essas dificuldades para atingir os objetivos comuns e a melhoria do serviço prestado pela organização.

Acreditamos que o bom funcionamento da organização exige a concertação de interações diversas, de trabalho em equipa e de uma cuidada gestão dos recursos humanos e materiais.

Em síntese, importa referir que o trabalho de investigação que realizámos, do nosso ponto de vista, revelou-se proveitoso, na medida em que nos permitiu aceder a um conhecimento mais amplo acerca da relevância dos serviços administrativos da forma como são vistos e reconhecidos interna e externamente e como poderão desenvolver-se continuamente.

Por outro lado, este estudo abriu-nos ainda caminhos para novas investigações, uma vez que nos permitiu estudar um grupo importante da organização educativa, até hoje pouco relevado.

Referências Bibliográficas

- Alis, D., Charles, B., Henri, B., Chevalier, F., Fabi, B., e Peretti, J. (2012). *Gestão dos Recursos Humanos: Uma Abordagem Internacional*. Edições Piaget. Lisboa. Tradução: Ana André. ISBN: 978- 759-025-2.
- Alves, M. (2015). *As lideranças nas organizações escolares: Uma prática essencial*.
<https://terrear.blogspot.pt/2015/05/as-liderancas-nas-organizacoes>.
- CAF Educação (2013). *Adaptado ao sector da educação- DGAEP*
<https://www.caf.dgaep.gov.pt/index.cfm?OBJID=178D6346-2A8F-4AB3-8E0D-2BC1183C4EE2>.
- Carapeto, C., Fonseca, F. (2006). *Administração Pública-Modernização, Qualidade e Inovação*, Edições Sílabo. 2ª Edição.
- Direção Geral da Administração e do Emprego Público – *Princípios Gerais da administração pública*. <https://www.dgaep.gov.pt/index.cfm?OBJID=9BB1D4D0-0607-4588-BCAD-894DBC499AFF&MEN=i>.
- Esteves, Z., Formosinho, J., Machado, J. (2016). *Da avaliação à intervenção: uma experiência de implementação das equipas educativas*. In J. Formosinho, J. Matias Alves, J. Verdasca (orgs.) (2016). *Uma nova organização pedagógica da escola: caminhos e possibilidades*. Fundação Manuel Leão. <http://hdl.handle.net/10400.14/22620>.
- Ferreira, F. (2005). *Metáforas Organizacionais: O Centro e a Rede*. In J. Formosinho, A. Fernandes, J. Machado & F. Ferreira. *A Administração da Educação. Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Asa.
- Freire, A. (2017). *A Importância dos valores organizacionais na Administração Pública: Um estudo exploratório com base na percepção dos trabalhadores da Administração*. Repositório Institucional da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/81106>.
- Galinha, S. (2019). *Psicossociologia das instituições educativas*. In Cardona, M., *Do institucional ao pedagógico: pesquisas e práticas em Administração Educacional*. Instituto Politécnico de Santarém. (76-108). UI IPS/ESES.
- Godinho, R. (2020). *As plataformas informáticas na Gestão Escolar: burocracia ou autonomia?*. Repositório da Universidade do Minho.

<https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/17235/1/Pol%C3%ADticas%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20processos%20gest%C3%A3o%20C%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20escolas%20raep.pdf>.

Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Publicações Dom Quixote.

Pordata. (2022). *Base de Dados de Portugal Contemporâneo*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://www.pordata.pt/>.

Um Estudo sobre a Relação entre a Escola e o Município - Preocupações e Sugestões para a Definição de um Projeto Promotor da Melhoria Educativa

Cristina Pereira

Escola Superior de Educação de Santarém
cmspereirariachos@gmail.com

Maria João Cardona

Escola superior de Educação de Santarém
mjoao.cardona@ese.ipsantarem.pt

Nota Introdutória

A transferência de competências do poder central para a responsabilidade das autarquias ao nível da educação, trouxe alterações significativas ao funcionamento dos estabelecimentos escolares. Embora os currículos sejam definidos centralmente pelo Ministério da Educação, podem ser articulados e aplicados com alguma diferenciação dado o contexto e especificidade de cada escola, e tendo por base a tão desejada flexibilidade curricular. Assim e perante diferentes realidades com comunidades também elas diversificadas na sua génese social, política e cultural pretendemos saber em que medida é que a educação pode ou não ser condicionada pelas diferentes posturas das autarquias.

Debruçámo-nos sobre esta temática, de forma a tentar perceber as vantagens e desvantagens, garantias e riscos de termos escolas com um maior ou menor grau de dependência do poder autárquico. Sabendo que a descentralização pode trazer mais-valias às populações, por estas se sentirem mais perto do poder decisivo, que lhes pode melhorar as condições de vida, necessitamos saber em que medida a Municipalização está a contribuir para a melhoria das escolas.

Neste sentido foram ouvidos um diretor de agrupamento, duas docentes e uma autarca, responsável pelo pelouro da educação. Os resultados do estudo revelaram que este concelho apresenta características promotoras de um bom trabalho ao nível da educação, que existe uma grande preocupação do poder autárquico com a escola e a população, mas que a comunicação entre Autarquia/Escola ainda revela algumas fragilidades. Propõe-se uma

melhoria da comunicação, de forma a melhorar e clarificar as formas de atuação tanto da escola como da autarquia.

Este trabalho, elaborado no âmbito do Mestrado em Administração Educacional, procurou estudar a relação entre as escolas e as autarquias com a motivação de tentar perceber as vantagens e desvantagens, garantias e riscos de termos escolas com um maior ou menor grau de dependência do poder autárquico.

A atual legislação, o Decreto-Lei nº 21/2019 de 30 de janeiro surge como “condição essencial para o desenvolvimento socioeconómico do país e para a satisfação, com eficiência e qualidade acrescidas, das necessidades das populações”. Esta é o resultado final de uma grande série de normativos que têm vindo a surgir ao longo de mais de 30 anos, de forma a dar tempo de que todas as instituições, escolares, autárquicas e outras se adaptem gradualmente às mudanças e as consigam ir adequando às necessidades.

Numa primeira parte deste trabalho foi feita uma pequena resenha da evolução da gestão escolar na Europa e em Portugal, assim como da legislação existente até à data e que se apresenta como mais significativa neste processo, a iniciar na própria Constituição da República Portuguesa que no número 1 do seu artº 6º nos refere que “O Estado é unitário e respeita na sua organização e funcionamento o regime autonómico insular e os princípios da subsidiariedade, da autonomia das autarquias locais e da descentralização democrática da administração pública”.

Numa segunda parte, a investigação centrou-se na procura de respostas às questões colocadas anteriormente, tentando perceber se os vários atores sentem da mesma forma as mudanças passadas, presentes e futuras, ao fazer entrevistas a quatro pessoas, sendo uma delas autarca e as outras docentes, mas todas a desempenhar funções no mesmo concelho.

As principais conclusões a que chegámos foi a de que existem dificuldades claras na comunicação entre os intervenientes, tendo sido esta a base para a definição do Projeto de Intervenção para aquele concelho e agrupamento de escolas que é apresentado no final deste trabalho.

A Autonomia das Escolas em Portugal

A política de autonomia das escolas, embora esteja generalizada, um pouco por toda a Europa, resultou de um processo gradual de aplicação de legislação que teve início na década de 80, em alguns países pioneiros e se expandiu depois de forma maciça durante

os anos 90, do século passado. O resultado global consistiu na atribuição de mais responsabilidades e poderes de decisão às escolas num processo legislativo que partiu do topo para a base. Os governos atribuíram assim novas responsabilidades às escolas, sem que elas participassem no processo, para além de um carácter meramente consultivo. (Eurydice, 2007)

As diferentes correntes de pensamento tiveram, na sua génese, que a autonomia das escolas se prendia com questões de Liberdade de Ensino, sendo mais tarde ligadas a questões de participação democrática na vida local dos cidadãos. Preconizava-se então que todos os membros da comunidade educativa estivessem representados no centro das decisões das escolas.

Vivemos em Portugal, durante quase metade do século XX num regime político que exigia a centralização de todas as áreas, incluindo a educação, de modo que o estado pudesse controlar a população de um modo mais eficaz. Não se fizeram grandes investimentos em educação, a não ser a construção das escolas do chamado Plano dos Centenários, assim chamado por terem sido concretizados no âmbito da comemoração dos centenários da Restauração da Independência e da Independência de Portugal, comemorados nos anos 40. O objetivo seria o de abranger a organização e a instalação de todos os estabelecimentos de ensino primário necessários à instrução do povo, de forma a que nenhuma criança deixasse de ter uma escola ao seu alcance e que cada escola tivesse edifício próprio e devidamente apropriado para o seu funcionamento, o que permitiu diminuir acentuadamente o analfabetismo e aumentar o ensino obrigatório de três para quatro anos em 1960 e para seis anos em 1967. Nos últimos anos da ditadura, foi iniciada uma profunda renovação do sistema de ensino com a chamada “Reforma de Veiga Simão”, na qual uma inesperada relevância era atribuída à educação e à democratização do ensino, apesar de não colocar em causa o estado autoritário e administrativamente centralizado. Com a Revolução de Abril em 1974, a educação foi repentinamente aberta a toda a população, permitindo que todos pudessem prosseguir estudos se assim o pretendessem.

Foi nos anos 80 do século XX que se iniciaram os primeiros estudos conduzidos pela Comissão da Reforma do Ensino que viriam a distinguir “Autonomia de Governação” de “Autonomia de Gestão”. Questões como a predominância dos professores nos processos de decisão, assim como os poderes que lhes foram sendo atribuídos, foram amplamente

discutidas, embora o mais importante fosse a abertura das escolas às famílias e às comunidades em que estavam inseridas. Outra questão importante foi também, um pouco mais tarde, a preocupação existente da gestão eficiente dos fundos públicos, ligando o processo de autonomia à descentralização política e à “Agenda da Nova Gestão Pública”. (Eurydice, 2007, p. 9-11).

Segundo Formosinho et al. (2011), a Reforma Educativa pretendia incluir diversificação nas formas de organização e gestão escolar, ajustando as ofertas educativas às necessidades locais, alterações no recrutamento e carreira dos professores e valorizar modelos de avaliação de desempenho docente, que potenciasses melhorias nos resultados escolares. No entanto, vieram a verificar-se muitas alterações ao nível do modelo de avaliação do desempenho docente, sem que houvesse alterações no modo de recrutamento docente e cujos processos não se têm revelado de fácil resolução.

Segundo João Pinhal (2022, p.3), é função das escolas “contribuir, no seu âmbito, para a afirmação da comunidade em que se inserem e para a prossecução dos seus desígnios”, uma vez que cada escola, deverá contribuir para a construção do bem comum local com as organizações comunitárias existentes, tornando-se um pilar da construção da própria autonomia local. Este autor afirma ainda que, uma vez que as sociedades democráticas são caracterizadas pela existência de cada vez mais oportunidades de participação dos cidadãos e das suas organizações nos processos de desenvolvimento social, as comunidades locais devem mobilizar adequadamente recursos, de modo a construir políticas eficientes nos domínios que estejam ao seu alcance de forma a cumprir o seu papel de intervenção social. (Pinhal, 2022. pp. 3,4). Também no sentido da descentralização, Elvira Tristão (2006) considera deverem ser salientados três aspetos:

a identidade própria de base territorial, a não dependência dos seus órgãos à linha hierárquica do Estado central, e a eleição dos respetivos titulares que, mediante a proposta de um programa político, são eleitos pelos membros da coletividade, respondendo perante os seus eleitores. Estas características fazem desta uma descentralização política na medida em que os seus órgãos têm poder para definir as suas orientações. (Tristão, 2009, p. 38).

Todo este processo tem sido longo e difícil, por vezes, pouco compreendido e pouco aceite pelos vários intervenientes. Contudo é fundamental que seja construído por todos de modo que possa beneficiar as populações mais distantes do poder central e sobretudo as menos favorecidas.

2. Transferência de Competências para as Autarquias e Entidades Intermunicipais na Área da Gestão Escolar

Na senda do que vinha sendo tendência na generalidade da Europa, e tendo em conta a Constituição da República Portuguesa, começou a ser desenhada a autonomia das escolas, até, progressivamente resultar em legislação que visa a transferência de competências, em matéria de educação para as autarquias locais. Sendo estas o garante da democracia do estado junto das populações, é suposto que tenham localmente o direito e a capacidade efetiva de regulamentar e gerir uma parte importante dos assuntos públicos. (Art. 3º, nº 1, da Carta Europeia da Autonomia Local). Deste modo, o Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio, veio estabelecer os princípios da autonomia das escolas, que foi sendo gradualmente aplicado até 2006, momento em que foram lançadas novas políticas.

A legislação preconizava também a autonomia como uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, tendo em vista o objetivo de assegurar uma efetiva igualdade de oportunidades e a correção das desigualdades existentes.

Mais tarde surge o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que trouxe algumas alterações, refletindo o objetivo de “reforçar as lideranças das escolas”. Refere ainda a necessidade de se afirmarem “boas lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado de autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola (PEE) e executar localmente as medidas de política educativa” (D.L. nº 75/2008). De acordo com este normativo, passa-se de um órgão colegial para um órgão uni-pessoal de administração e gestão nas áreas pedagógica, administrativa e financeira, personificado na figura de um Diretor. Seguidamente reforça-se a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino refletindo como indispensável a promoção da abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais, passando os encarregados de educação e os representantes das autarquias a poder participar nos vários órgãos de gestão e organização das escolas.

No Decreto-Lei 30/2015 de 12 de fevereiro podemos verificar que se pretende uma “descentralização como um processo evolutivo da organização do estado, visando o aumento da eficiência e eficácia da gestão dos recursos e prestação de serviços públicos pelas entidades locais, tendo em conta a proximidade na avaliação e decisão, atendendo às especificidades locais.” (Preâmbulo, Decreto-Lei 30/2015 de 12 de fevereiro).

A publicação dos normativos apresentados atrás, veio a culminar na Lei-Quadro da Transferência de Competências (Lei 50/2018), a qual estabelece o quadro da transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais, concretizando os princípios da subsidiariedade, da descentralização administrativa e da autonomia do poder local, tendo em conta a transferência de recursos financeiros, humanos e patrimoniais adequados, assim como a estabilidade financeira no exercício das funções atribuídas. Entre outras competências, são previstas a “participação das autarquias no planeamento, gestão e realização de investimentos (...) tanto ao nível da sua construção, como do equipamento e manutenção.” (artigo 11º, ponto 1 a 4).

Já a partir de 2003, com a publicação do Decreto-Lei nº7/2003 de 15 de Janeiro, no qual são regulamentados os conselhos municipais de educação, começam a ser elaboradas as cartas educativas, nas quais se procura estudar a adequação da rede de estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, por forma a que, em cada momento as ofertas educativas disponíveis em cada município correspondam à procura real das necessidades. Uma vez que, a carta educativa é o reflexo, a nível municipal, do processo de ordenamento da rede de ofertas de educação e formação, assegurar-se-ia assim a racionalização e complementaridade dessas ofertas e o desenvolvimento qualitativo das mesmas, num contexto de descentralização administrativa e de valorização do papel das comunidades educativas e dos projetos educativos das escolas.

Preconizava-se que a Carta Educativa deveria promover o desenvolvimento do processo de agrupamento de escolas com vista à criação das condições mais favoráveis ao desenvolvimento de centros de excelência e de competências educativas, bem como as condições para a gestão eficiente e eficaz dos recursos educativos disponíveis, incluindo uma análise prospetiva, fixando objetivos de ordenamento progressivo a médio e longo prazo e garantindo a coerência da rede educativa com a política urbana do município. Foram elaboradas as cartas educativas e constituídos os conselhos locais de educação, para conhecer mais profundamente as reais necessidades das populações. E chegámos então ao Decreto-lei nº 21/2019 de 30 de janeiro, que concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação, como preconizada na Constituição da República Portuguesa.

Com esta transferência de competências verifica-se que a contratação, recrutamento, seleção e avaliação do pessoal não docente passando para o domínio das autarquias, mantém, contudo para a dependência do diretor, o horário de trabalho, a distribuição de serviço, contributos para avaliação do desempenho, proposta de mapa de férias. Sendo que a formação em exercício pode ser proporcionada em simultâneo com a administração central e a Associação Nacional de Municípios Portugueses. Ainda o mesmo normativo, no número dois do seu artigo 47º, prevê que a cedência de utilização de espaços escolares fora das atividades letivas seja onerosa, sendo que o fruto desta receita, deverá ser utilizado em obras de beneficiação, manutenção e segurança dos equipamentos.

O conceito de “Escola a Tempo Inteiro”, vindo já a ser normalizado desde 1997, vem agora a ser concretizado no Decreto-Lei nº 21/2019 que prevê que a planificação das AAAF e AEC, seja desenvolvida em conjunto com as câmaras municipais e órgãos de gestão e administração das escolas, tendo em conta as necessidades dos alunos e das famílias, a formação e o perfil dos profissionais que as asseguram e os recursos materiais e imateriais de cada território. No entanto, a supervisão pedagógica e a avaliação destas atividades cabe ao Conselho Pedagógico de cada agrupamento de escolas.

Segundo Nunes (2019), ao longo de quarenta anos, temos vindo a assistir à transição de uma lógica centralizadora para uma lógica local através da implementação de políticas educativas e medidas legislativas no âmbito do processo de municipalização da educação. No processo de transferência de competências têm vindo a surgir vários argumentos a favor e contra, sendo que a questão da municipalização é, em muitos casos, o tema central do debate. Um processo de descentralização que vise desburocratizar, aproximar a tomada de decisões das pessoas a quem se dirigem, seria muito importante de modo a agilizar e resolver questões essenciais ao dia a dia dos cidadãos, no entanto, o perigo de cedência a *lobbys* ou a interesses mais ou menos instalados, tendo em conta a realidade de cada local, é também real. Para a realização plena do escrutínio são absolutamente indispensáveis a transparência e o acesso generalizado à informação, algo que nem sempre é comum nas autarquias. As escolas na sua administração/gestão, devem garantir autonomia em relação às questões pedagógicas e ao seu projeto educativo. É o aprofundamento desta autonomia que passa por uma gestão verdadeiramente democrática e pelo envolvimento de toda a comunidade que será o garante da independência do projeto educativo. À Autarquia cabe, em conjunto com a Escola garantir as melhores condições ao

nível das instalações, das refeições, dos transportes e também das respostas no acolhimento das crianças fora dos períodos letivos. A “municipalização” por si só, poderá ser considerada redutora e tenderá a fechar a escola dentro do seu território, em vez de devidamente integrada.

Metodologia

Objetivos da pesquisa

A primeira grande motivação para este trabalho foi a necessidade de esclarecimento sobre a forma como a chamada Municipalização do Ensino está a ser implementada, bem como os vários atores estão a viver este processo.

Para melhor compreender como estão a ser postas em pratica as diretivas emanadas pelo poder central, localmente a nível concelhio e como os vários intervenientes as estão sentindo, considerámos importante a recolha de dados que permitissem conhecer o tipo de relação existente entre a Direção do Agrupamento de Escolas e a Autarquia; compreender a forma como são assumidas as funções das autarquias no âmbito da educação ao nível social e pedagógico; recolher dados que permitissem constatar as perceções da escola e da autarquia no que respeita à identificação das dificuldades de colaboração entre a Autarquia e o Agrupamento de Escolas e perceber os aspetos a necessitar de melhoria no âmbito dessa necessária colaboração. Assim afigurava-se-nos importante saber, a partir dos principais intervenientes do processo educativo, tanto da educação como da autarquia, o que poderia ser um problema, quais os constrangimentos e potencialidades para poder procurar soluções de modo a estabelecer uma trajetória para o sucesso educativo na região. Foi esta a motivação que nos fez desenvolver o presente estudo, no sentido de compreender o que já existe e como funciona, para melhor perceber o que fazer de modo a melhorar as práticas.

Procedimentos metodológicos para a recolha e análise dos dados

Foram então realizadas quatro entrevistas. Durante a fase de exploração e investigação, foram igualmente mantidas conversas, informais com vários profissionais e autarcas de outros agrupamentos e concelhos, por forma a auscultar opiniões e perceber como estes novos normativos estarão a ser implementados e sentidos noutros locais. Destes devo

destacar uma ex-autarca, que apesar de entrevistada, optei por não integrar a sua entrevista, uma vez que a sua intervenção não se fez sentir neste concelho e sim noutra, apesar de limítrofe.

Perante as opções metodológicas existentes, a entrevista semi-estruturada apresentou-se como a mais adequada, uma vez que, ao ser conduzida de uma forma flexível garantia que todos os assuntos fossem abordados e que através da margem dada ao entrevistado, desse a possibilidade de obter informações relevantes para o estudo, uma vez que “ao contrário do questionário (...) caracteriza-se por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores” (Quivy & Campenhoudt, 1992. p.193).

O conteúdo das questões foi determinado pelos objetivos da investigação, tendo-se procedido à elaboração de um guião de entrevista (ver quadro seguinte), no qual se integraram os objetivos da pesquisa e as questões previamente definidas, tendo em conta a temática a abordar: As Escolas e a Transferência de Competências para os Municípios para a Área da Educação. Este guião foi testado inicialmente com uma diretora de um agrupamento de escolas que, por não ser do mesmo concelho onde se realizou o estudo, serviu apenas de teste.

Quadro I - Guião de Entrevista

Blocos	Objetivos	Questões
<p>Bloco I</p> <ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista - Caracterização dos entrevistados: <ul style="list-style-type: none"> - direção: diretor - autarca: vice-presidente - coordenadora de departamento - ex-coordenadora do departamento e ex-representante do pré-escolar na direção 	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado para a colaboração pedida - Criar um clima de empatia entre entrevistado e entrevistador com vista à participação e espontaneidade do entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Reiterar os objetivos, em linhas gerais, sobre as finalidades da investigação - Solicitar a colaboração, na medida em que as informações serão essenciais para o sucesso do trabalho
<p>Bloco II</p> <p>Identificar exemplos de colaboração entre Autarquia e Escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher dados que permitam conhecer o tipo de relação entre Direção e Autarquia - Compreender a forma como são assumidas as funções das autarquias no âmbito da educação ao nível social, pedagógico, ou outros (ex. Transportes, refeições, instalações.) 	<ul style="list-style-type: none"> - O que pensa sobre os atuais desafios da administração da escola no âmbito da colaboração Escola/Autarquia? - Identifique três exemplos de colaboração a vários níveis, pedagógico, social ou outros. - Como perceciona a atuação da autarquia no que respeita à oferta de atividades, tanto no

		âmbito do apoio à família, como da monodocência coadjuvada?
Bloco III	- Recolher dados que permitam identificação de aspetos positivos da colaboração autarquia/agrupamento	- Quais os aspetos que considera mais positivos no âmbito dessa colaboração? - Em que áreas considera, tendo em conta os normativos em vigor, que a autarquia deve intervir/colaborar na escola?
Bloco IV	- Recolher dados que permitam constatar as perceções da direção/autarquia no que respeita à identificação das dificuldades encontradas na colaboração autarquia/agrupamento	- Quais os aspetos que considera menos positivos no âmbito da colaboração entre as duas instituições?
Bloco V	- Perceber os aspetos a necessitar de melhorar no âmbito da colaboração autarquia/agrupamento	- Tendo em conta as áreas em que existe intervenção, como considera que poderia vir a ser melhorada esta colaboração?
Identificar Aspetos positivos		
Dificuldades encontradas		
Aspetos a melhorar		

No primeiro bloco pretendeu-se legitimar a entrevista caracterizando brevemente os entrevistados, motivando os entrevistados para a temática, tentando criar um clima de empatia entre os intervenientes com vista à participação e espontaneidade dos entrevistados, o que seria imprescindível para o sucesso da investigação. No segundo bloco, pretendia-se a recolha de dados que permitissem conhecer o tipo de relação existente entre a direção/escola e a autarquia e compreender a forma como são assumidas as funções das autarquias no âmbito da educação. Neste segundo bloco foram definidas três questões. Num terceiro bloco era pretendida a identificação dos aspetos positivos dessa relação, com duas questões. Seguidamente importava encontrar e definir dificuldades eventualmente encontradas e finalmente, perceber quais os aspetos a melhorar nesta relação que se sentia difícil.

Passámos então à realização das entrevistas, tendo em conta a disponibilidade dos entrevistados, tendo tido todas uma média de trinta minutos de duração. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Para a análise das entrevistas foram definidas as categorias de análise apresentadas no quadro que seguinte.

Quadro II - Categorias e subcategorias

Categorias de análise	Sub-categorias
✓ Relação existente entre a escola e a autarquia	✓ Desafios ✓ Competências ✓ Trabalho Colaborativo ✓ Comunicação ✓ Exemplos de colaboração
✓ Aspetos positivos	✓ Área Social/com famílias ✓ Área Pedagógica/educativa ✓ Intervenção em Edifícios escolares/equipamentos
✓ Dificuldades	✓ Área Pedagógica/educativa ✓ Intervenção em Edifícios escolares/equipamentos ✓ Comunicação

Contexto e participantes no estudo

O estudo foi desenvolvido num concelho do Vale do Tejo, um concelho rural, com alguma expressividade ao nível do desenvolvimento industrial, com uma grande área e população muito dispersa. A existência de um só agrupamento de escolas não permitiu um estudo comparativo sobre as possíveis diferentes formas de comunicar com a autarquia. A escola sede, com mais de trinta anos de existência, ainda com telhados de amianto, encontrava-se numa fase de profunda intervenção.

Em todas as cinco freguesias do concelho existem estabelecimentos escolares de educação pré-escolar e primeiro ciclo. Todos os edifícios escolares das aldeias pertencentes ao concelho, foram requalificados no início dos anos 2000, encontrando-se neste momento alguns deles já permanentemente fechados, por perda de população e que, na maior parte das vezes, foram entregues pela autarquia a associações locais, ou mesmo convertidos em habitação social. Assim, podemos encontrar um parque escolar muito recente, com qualidade e muito bem apetrechado em termos de equipamentos. Para dar apenas um exem-

plo, todas as salas de primeiro ciclo e do pré-escolar têm um quadro interativo com ligação à internet. Neste Agrupamento de Escolas, pequeno relativamente a tantos outros no nosso país, estavam inscritos no início do ano letivo 2023/2024, 920 alunos (desde o Pré-Escolar até ao Secundário); 110 Docentes; 55 Assistentes Operacionais; 7 Assistentes Técnicos; 3 Técnicos Superiores.

Os entrevistados têm, da parte da educação e na senda das tendências nacionais, todos mais de cinquenta anos e conseqüentemente muitos anos de serviço, sendo a maior parte deles exercidos neste mesmo concelho e agrupamento: O diretor tem já vasta experiência em cargos de gestão no agrupamento de escolas, tanto ao nível da Direção como na presidência do Conselho Geral do mesmo agrupamento, identificado como **E1**; a coordenadora de departamento, há menos tempo num cargo de gestão intermédia, tem mais de trinta anos de serviço e conseqüentemente vasta experiência profissional, não só neste, mas também noutros concelhos, podendo por isso caracterizar o trabalho desenvolvido neste agrupamento, com conhecimento de outros caminhos e foi identificada como **E2**; a ex-coordenadora do departamento, fez também parte de algumas direções anteriormente à legislação de 2008 e que optámos por entrevistar, de modo a tentar obter impressões com uma linha cronológica do caminho percorrido neste concelho e está identificada como **E3**. A autarca entrevistada, com o pelouro da educação é um pouco mais jovem, tendo formação na área da Psicologia e experiência na gestão de pessoal numa empresa de distribuição alimentar de nível internacional e identificada como **A**.

Foi escolhido o pré-escolar por ser mais próximo da autora da investigação, mas também por ser um departamento que já há muito se encontra sob a alçada das autarquias sob várias vertentes da sua organização, desde a manutenção dos equipamentos até à implementação da componente de apoio às famílias.

Apresentação e Análise dos Dados

Passamos a apresentar uma síntese das respostas dos vários entrevistados.

No que respeita à subcategoria “competências” apenas **E1** refere como um desafio as competências definidas na legislação que considera cumprir, enquanto **A** refere as competências como um acréscimo de trabalho, destacando as competências académicas, pessoais e sociais. **E2**, no entanto, destaca como uma competência da autarquia o investimento na educação.

Quanto ao “trabalho colaborativo” entre instituições (ou melhor, entre todos os intervenientes no processo educativo), apenas **E1** e **E3** destacam a sua importância. Contudo **A**, considera a importância da existência de um trabalho conjunto entre escola/família/comunidade. **E2**, considera não dever existir uma dependência da educação relativamente ao poder político local pela preservação de uma oferta educativa dentro de valores democráticos. Todos os entrevistados consideram importante a existência de um trabalho colaborativo entre as duas instituições.

Relativamente à categoria “comunicação”, podemos verificar que tanto a educação como a autarquia, a referem como importante no processo, uma vez que dificuldades na comunicação poderão levar a interpretações erradas das informações. **A**, ainda considera que o maior desafio trazido pela delegação de competências se aplica à gestão de assistentes operacionais, com dificuldade na fluidez das informações, uma vez que acontecem diferentes interpretações das informações transmitidas. No entanto **E1**, considera que a autarquia impõe determinadas regras na comunicação da escola para o município que não se aplicam de forma inversa.

No que concerne a “exemplos de colaboração” podemos verificar que todas as partes consideram importante a existência de bons exemplos ao nível social, mas a educação destaca a oferta de atividades e de formação de assistentes operacionais como importante. No que diz respeito à “oferta de atividades”, subcategoria na qual se encontram mais referências, destacando-a como muito positiva, tanto em termos de quantidade, como de qualidade. Apesar da existência de uma ideia de alguma sobrecarga, por parte dos professores, a autarquia considera que efetivamente há projetos que em vez de sobrecarregar podem aliviar.

Quanto à segunda dimensão, “aspetos positivos” que incluem as áreas de intervenção social, familiar, pedagógica, intervenção em edifícios e equipamentos escolares, podemos destacar a atribuição de bolsas e ofertas de manuais escolares na subcategoria “intervenção social/familiar”, que já existia neste concelho, mesmo antes de serem atribuídos pelo governo. Também a articulação com as juntas de freguesia e as universidades sénior, foram identificadas como muito positivas.

Já na subcategoria “pedagógica/educativa”, encontramos referências positivas no que respeita às atividades educativas oferecidas pela autarquia. Tanto as atividades de enriquecimento curricular e de monodocência coadjuvada, como a qualidade dos técnicos intervenientes nas mesmas, foram identificadas como muito importantes.

No que respeita à subcategoria “equipamentos escolares”, as referências são bastante positivas pelos vários entrevistados, sendo que apenas **E2** não os mencionou. Todos os outros entrevistados referiram o excelente estado de conservação dos espaços escolares e equipamentos.

No que diz respeito a “dificuldades”, na terceira dimensão de categorias, podemos verificar que na área pedagógica surge uma das principais preocupações de **E1**, no entanto **A** refere que gostaria que em educação tudo fosse mais célere em termos de implementação, considerando que a educação não implementa as atividades de forma rápida e eficaz, sentindo que a escola não anda à mesma velocidade que a autarquia e que esta é seguramente a causa de alguns conflitos. A educação considera demasiados os projetos, não podendo aceder a todos, por muito interessantes que eles possam ser. Por outro lado a educação considera que todos os projetos implementados devem ser avaliados para verificar a sua pertinência e continuação.

No que concerne a “equipamentos e edifícios escolares”, verificamos algumas preocupações mútuas que se opõem entre si. Enquanto a educação sente entraves na utilização dos espaços/equipamentos, a autarquia sente frustração por eles não serem utilizados como tinha preconizado.

Quanto aos “aspetos a melhorar”, podemos encontrar uma subcategoria, comunicação, pois é a ela que se veem referências consideráveis. **E1** considera que deveria existir uma melhor comunicação entre as partes, referindo falta de diálogo. Por outro lado **A** considera que se a escola não quer determinado projeto, se deve insistir, uma vez que acredita que poderão funcionar ainda que se force um pouco. **E2** refere como dificuldade o que considera ser demasiada ocupação do tempo letivo com os projetos propostos pela autarquia.

Fazendo um resumo da análise global das respostas, parece-nos evidente que existem questões não completamente resolvidas relativamente à comunicação, ou à falta dela. Considera-se que uma boa comunicação poderá ser a resposta a eventuais dificuldades existentes entre as duas instituições. Todas as pessoas entrevistadas referem a importância

da comunicação, umas pela negativa e outras pela positiva. Mas todas aceitam como premissa que a comunicação é essencial para o bom funcionamento entre todos. Como o que se pretende é que as dificuldades sejam o mais possível ultrapassadas, destacamos esta área a intervir, pois tal como refere E3, “O diálogo e a comunicação têm de ser frequentes, francos e assertivos. A disponibilidade de ambas as partes, tem de ser efetiva”.

Reflexão Final

Tendo em conta a análise anterior feita às entrevistas, mas também em conversas informais com vários intervenientes no processo educativo, podemos afirmar que neste concelho/agrupamento existe uma muito boa forma de trabalhar. Parece-nos que todas as partes envolvidas estão altamente motivadas no desenvolvimento de estratégias para prosseguir com objetivos comuns, podendo encontrar os seguintes pontos fortes e fracos nesta relação.

Quadro III - Pontos Fortes e Pontos Fracos

Pontos fortes	Pontos fracos
✓ Intervenção social	✓ Comunicação: o canal existente funciona somente num sentido
✓ Trabalho colaborativo: escola/autarquia	✓ A escola não pode aceitar todos os projetos (sob pena de não conseguir concretizar os programas)
✓ Excelente colaboração: crianças/alunos - famílias - Juntas de Freguesia	✓ Escola e autarquia não caminham à mesma velocidade
✓ Grande aposta na educação	✓ Parque escolar nem sempre é usado como a autarquia pretendia
✓ Parque escolar: edifícios, pátios e equipamentos	✓ A escola não sente o parque escolar como “seu”
✓ Oferta educativa de atividades complementares - excelente recurso para a aprendizagem	✓ Insistência da autarquia na adoção de determinadas atividades/projetos
✓ Oferta de atividades artísticas variadas	
✓ Preocupação com os recursos humanos	
✓ Formação para assistentes operacionais	
✓ Trabalho em rede	
✓ Cobertura das AAAF	
✓ Bolsas de mérito (para quem quer prosseguir cursos superiores)	
✓ Oferta de manuais escolares (anterior à medida do governo)	
✓ Projeto Universidades Sénior-existente em todas as freguesias: promotor de relações intergeracionais	

Considerando o que se pretendia com este trabalho: procurar saber se as mudanças que têm vindo a acontecer e que parecem colocar cada vez mais competências no poder local, no que respeita às decisões educativas, são ou não benéficas para o desenvolvimento das populações, parece-nos que, neste caso concreto, os resultados são muito positivos e todos os intervenientes no processo consideram muito bom o trabalho desenvolvido até ao momento. De um modo global, analisando o quadro anterior, poderemos verificar essa positividade sem grande margem para dúvidas.

Projeto de intervenção

Tendo em conta que, no que se refere aos pontos fracos encontrados na análise de conteúdo das entrevistas verificamos que a comunicação entre as duas instituições é um deles podendo ser uma mais-valia, o poder local estar mais próximo das escolas. Poderemos na verdade, por uma questão de proximidade, reduzir muito a burocracia, que demora na resolução dos problemas e, ao evitar esse excesso, consideramos que seria possível agilizar procedimentos, para benefício de todos os intervenientes.

A investigação realizada permitiu-nos de algum modo a recolha de dados que possibilitaram conhecer o tipo de relação entre Direção e Autarquia, tal como refletiam os objetivos da pesquisa definidos no início do trabalho. Consideramos importante:

- ✓ Estabelecer canais de comunicação entre a escola e a autarquia de forma eficaz e seguidos por ambas as entidades.
- ✓ Separar os canais de comunicação entre a gestão corrente e as decisões estratégicas, de forma a agilizar os primeiros, não comprometendo o regular funcionamento dos serviços.
- ✓ Articular previamente os projetos educativos de iniciativa do Município com a Direção e o Conselho Pedagógico por forma a avaliar a sua pertinência e as diversas possibilidades de execução.
- ✓ Colocar ao serviço da comunidade educativa, a utilização dos espaços escolares, as infraestruturas e os suportes educativos disponibilizados, sem depender de pontuais autorizações para utilização por parte dos serviços municipais que se encontram distantes e desfasados do calendário escolar e dos objetivos educativos que em cada momento se colocam aos professores e educadores.

- ✓ Potencializar as relações existentes entre autarquia e escola para a melhoria do seu funcionamento e para o benefício dos alunos/crianças e famílias, com consequentes benefícios para a comunidade local.

Todos estes objetivos poderão parecer demasiado ambiciosos, mas parecem-nos contudo bastante importantes para conseguirmos atingir um nível elevado de satisfação e resultados. A avaliação deveria ser feita no final de cada semestre e no final do ano letivo, de modo a aferir se as questões a necessitar de solução teriam sido ultrapassadas, fazendo um levantamento do que seria necessário continuar a melhorar, ou alterar as formas de intervenção, caso fosse necessário.

Considerações Finais

Acreditamos que é possível mudar. Se existirem lideranças inconformadas, que não se resignam à manutenção do estado das coisas, poderemos chegar às tão almejadas mudanças, pois parece-nos que a ousadia e o desafio devem sempre partir de quem lidera. Se por um lado é importante, em termos curriculares, dar primazia ao contexto social em que as escolas estão inseridas, por outro lado parece-nos que se pode tornar perverso o crescente poder que algumas autarquias estão a ter nas questões decisivas das escolas. Quando nas escolas tivermos uma liderança colegial, forte e ousada, um corpo docente estável, equipas de trabalho que se dirijam para um bem comum, poderemos seguramente, todos juntos, tornar a escola num lugar muito mais aprazível e com muito mais esperança. Se a este conjunto de condições adicionarmos um poder autárquico no qual a transparência, a preservação dos valores democráticos ou a ausência de interesses privados ou conjunturais, conseguiremos boas equipas promotoras de uma educação de qualidade e do desenvolvimento de massa crítica dos cidadãos.

O que verificámos existir ao nível da educação neste conselho, parece aproximar-se muito do que o poder legislativo pretendia quando iniciou a publicação de legislação sobre a descentralização da educação relativamente ao poder central. E, como tal, tudo aponta para uma educação de qualidade, apesar das dificuldades apresentadas num concelho do interior do país, disperso e pouco densamente povoado.

Se esta caminhada puder ser feita em articulação com todos os intervenientes, Escola/Autarquia/Famílias, seguramente o trabalho de todos dará os frutos que toda a sociedade

almeja. E o facto de o poder autárquico se encontrar perto da escola e da população, será seguramente uma mais-valia para todos.

Referências Bibliográficas

Adão, A., & Magalhães, J. (org.) (2013). *História dos Municípios na Educação e na Cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 1ª edição. www.ie.ul.pt.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Ed.70.

Dias, Paulo (2011). Autonomia das escolas no âmbito da autonomia autárquica. Autonomia ou antinomia? In M. J. Cardona & R. Marques (Coords.). *Da autonomia da escola ao sucesso educativo*. Ed. Cosmos.

Cardona, M. J. (Coord.), Campiche, J., Rocha, D., Guimarães, M. A., Togtema, M., Cavalheiro, T., Fonseca, A., Santos, L., Teixeira, M., Colaço, S., Branco N., Marques, R., Costa, F., Cavadas, B., & Piscalho, I. (2016). *Guião de formação para Diretores e Diretoras de Escolas*, Projeto RIQUEB, MEC S.Tomé e Príncipe & Fundação C. Gulbenkian.

Cardona, M^a J. (2006). *Educação de Infância. Formação e Desenvolvimento profissional*. Ed. Cosmos.

Council of Europe (2021). *Carta Europeia de Autonomia Local*. <https://rm.coe.int/european-charter-of-local-self-government-prt-a6/16808d7ea0>

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto Ed.

Euryidice (2007). *Autonomia das Escolas na Europa. Políticas e Medidas*. Eurydice/DGIDC.

Formosinho, J. & Machado, J., Simões, G.M.J., Ferreira, H., Pinhal, J., Dias, P.C., Bento, A.V., Galinha, S.A., Sousa, J.M., Seabra, T., Marques, R. & Cardona, M.J. (Coord.) (2011) *Da Autonomia da Escola ao Sucesso Educativo- Obstáculos e Soluções*. Cosmos ed.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Celta ed.

Nunes, M.A. (2019). *A Reconfiguração do Papel do Diretor e a Municipalização da Educação em Portugal*. Dissertação de Mestrado, orientada pela Professora Doutora Sofia Viseu, Universidade de Lisboa.

Pinhal, J. (2022). Prefácio, in Cardona, M.J. & Linhares, E., (coords.). *Investigar para intervir na administração educacional*, ESE - Instituto Politécnico de Santarém. ISBN: 978-989-54983-7-6.

Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

Tristão, E. (2009). *As Políticas Educativas Municipais - Estudo Extensivo nos Municípios da Comunidade Urbana da Lezíria do Tejo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Administração Educacional. Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Tristão, E. (2016). *A Autoavaliação como Instrumento das Políticas de Avaliação Externa das Escolas*. Tese elaborada para obtenção do grau de Doutor em Educação (Administração e Política Educacional). Universidade de Lisboa.

Legislação Consultada

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio (1998). Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos. <https://dre.pt/dre/analise-juridica/decreto-lei/115-a-1998-155636>

Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro (2003). Regulamenta os conselhos municipais de educação e aprova o processo de elaboração de carta educativa, transferindo competências para as autarquias locais. <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/decreto-lei/7-2003-176533>

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril (2008). Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (2012). Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>

Decreto-Lei n.º 50/2018 de 16 de agosto (2018). Lei-quadro da transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais. https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=2932&tabela=leis&ficha=1

Decreto-Lei n.º 21/2019 de 30 de janeiro (2019). Concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação. https://www.ccdr-n.pt/storage/app/media/files/ficheiros_ccdrn/administracaolocal/dl_21_2019_-_atualizado_-_competencias_orgaos_municipais_e_entidades_intermunicipais_no_dominio_da_educacao.pdf

O Bem-estar na Profissão Docente: Perceção dos Docentes e Contributos das Organizações Educativas

Anabela Alves Vitório

Agrupamento Escolar, Ministério da Educação, Portugal
anabelavitorio@ae-afonsohenriques.pt

Sónia Alexandre Galinha

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal
sonia.galinha@ese.ipsantarem.pt

Nota Introdutória

Este trabalho de projeto é o resultado de um estudo realizado sobre o bem-estar/satisfação dos/as docentes, num Agrupamento de Escolas (AE) onde procuramos averiguar a perceção que os/as docentes têm sobre a sua satisfação/bem-estar relativamente profissão e à instituição educativa.

Na primeira parte efetuamos uma revisão da literatura, onde desenvolvemos vários conceitos relacionados com o tema: definição de instituição educativa à luz das organizações, o bem-estar e o mal-estar na profissão docente, os tipos de liderança e a sua importância para o bem-estar das organizações e dos/as docentes; efetuamos uma breve descrição sobre a importância da motivação na profissão docente com base nalgumas teorias da motivação; realizamos uma análise da profissão docente, a sua evolução através dos tempos até à atualidade. Efetuamos uma breve descrição sobre o contributo que a psicologia positiva e o mindfulness poderão ter para o bem-estar dos/as docentes.

Na segunda parte, apresentamos o trabalho empírico, onde explicamos, o tipo de estudo realizado, as questões e objetivos, técnicas e instrumento de recolha de dados, assim como a caracterização do locus de pesquisa.

Na terceira parte consta, a caracterização dos/as participantes, os resultados do estudo, análise e discussão dos mesmos. Com base nos resultados obtidos e nos conhecimentos adquiridos, criamos o projeto “Tempo para Florescer - Cultivando o Bem-Estar na Profissão Docente”. Este projeto apresenta um programa inovador, integrador e multifacetado para ser implementado na instituição educativa. Procura utilizar, a abordagem da psicologia positiva, coaching, práticas de mindfulness e de pilates. Tem como objetivo

e elevar a satisfação geral dos/as docentes através da promoção do bem-estar físico, mental e emocional. Este programa proporciona ferramentas, práticas e abordagens holísticas que contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional que conseqüentemente irá contribuir para elevar o sucesso educativo.

Breve Introdução sobre a Gênese e Desenvolvimento do Trabalho de Projeto

A motivação para o tema

“Os professores são o que há de mais valioso há no sistema educativo, pelo que promover o seu bem-estar deveria ser um dos objetivos da política educativa.”

(Maslach, citado por Jesus, 2002, p. 46)

A motivação para o tema está relacionada com o nosso próprio percurso profissional, com a preocupação que temos enquanto profissionais da educação que somos há trinta e três anos. Temos exercido, a nossa atividade docente em diversas instituições públicas, em diferentes localidades e contextos. Cada instituição educativa funciona de modo diferente ao nível da organização, administração e gestão, apesar da legislação ser igual para todas. Estas diferem consoante, as pessoas que lá trabalham, principalmente ao nível dos órgãos de gestão, sobretudo das lideranças.

Durante todo este percurso profissional acompanhamos grandes mudanças na sociedade, nas políticas educativas, na legislação, nos currículos, temos desempenhado outros cargos para além do ensino. Na atualidade exercemos o cargo de educadora de infância do ensino regular com um grupo de crianças, desempenhamos o cargo de Coordenadora do Departamento da Educação Pré-escolar (EPE), fazemos parte da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), do Conselho Pedagógico (CP) e do Sistema de Avaliação Docente (SADD) do Agrupamento de Escolas (AE) onde exercemos a nossa atividade profissional. Desenvolvemos, a nossa atividade profissional num Centro Escolar onde trabalham docentes da EPE e do 1.º CEB. Com todas as funções inerentes aos diferentes cargos que desenvolvemos, relacionamo-nos com docentes de todos os níveis da educação básica do AE, desde a EPE ao 3.º CEB, com a Diretora e restantes elementos da direção. No relacionamento que temos com os/as docentes dos vários níveis de educação básica, ouvimos muitas opiniões acerca da profissão docente, que não são, as mais positivas. Ouvimos queixas e lamentações por parte dos/as docentes, apontam principalmente, o cansaço, demasiado trabalho, excesso de cargos e funções, muitas burocracias e

exigências ao nível de projetos, o comportamento dos/as alunos/as, a falta de interesse dos pais, entre outros. Contudo, também assistimos ao empenho e muita dedicação por parte dos/as docentes, tanto aos seus alunos como no desempenho de outros cargos e funções.

A escolha do tema resulta de uma preocupação, de um interesse pessoal e profissional em sabermos como é que os/as docentes se sentem perante a sua profissão, quais os sentimentos que atualmente predominam e quais os fatores que para isso contribuem. Resulta de uma curiosidade em saber, se alguns dos fatores de satisfação/insatisfação evocados pelos/as docentes estarão relacionados com fatores internos, da própria instituição educativa. Resulta de uma vontade, de um interesse em encontrar um caminho, um recurso, uma atividade que possa ser implementada nas instituições educativas, com o apoio da gestão das mesmas para promover o bem-estar dos/as docentes.

No ano letivo de 2001/2002 realizamos um estudo denominado “Bem-estar e Mal-estar na Profissão Docente” no âmbito de um complemento de formação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores na Escola Superior de Educação de Santarém para a equivalência ao grau de licenciatura. Realizamos o estudo num conselho onde desenvolvíamos a nossa atividade profissional. Aplicamos o estudo a educadoras de infância e professoras/es do 1º CEB. Do resultado desse estudo, relativamente ao grau de satisfação com a profissão docente, averiguamos que a maior percentagem dos/as docentes que participaram se encontravam satisfeitos/as. Este estudo foi realizado há vinte e dois anos e de lá até à atualidade tanta coisa mudou na profissão docente.

A Educação em Portugal e na Europa tem passado nos últimos anos por um processo muito acelerado de mudanças profundas. As transformações sociais, políticas e económicas têm sido muito rápidas. Estas mudanças têm lançando novos desafios aos docentes e à sua capacidade de resposta a uma realidade cada vez mais mutável, exigente e global. As reformas constantes no ensino e consequentes adaptações a novos currículos, a desvalorização da profissão docente, a instabilidade e precaridade na colocação dos/as docentes, o próprio sistema de avaliação docente e consequente progressão na carreira, entre outros. A sociedade digital já era uma realidade em curso que, com a pandemia veio acelerar e tornar mais urgente, a necessidade de responder, de forma sustentada aos novos desafios devido ao ensino remoto, reuniões, formações e outros trabalhos realizadas on-

line. O próprio envelhecimento da classe docente que incita ao desgaste provocado pelos muitos anos de serviço e pela idade.

Apesar de na atualidade, o panorama geral na profissão docente, não ser dos mais favoráveis, há autores que defendem, tal como Ribeiro et al. (2019), que existem escolas com equipas de docentes com grande capacidade de trabalho e de realização pessoal, onde os professores se sentem bem. Os autores defendem que as escolas que conseguem criar um clima promotor de bem-estar estão a contribuir para que os/as docentes se sintam bem no seu local de trabalho, terão maior motivação para o desempenho da profissão, o que consequentemente irá refletir-se nas aprendizagens dos/as alunos/as e no seu sucesso educativo.

Consideramos, o tema com muito interesse no âmbito do curso em Ciências de Educação/Administração Educacional porque é importante que a direção e restantes órgãos de gestão das instituições educativas tenham conhecimento sobre os sentimentos dos/as docentes relativamente à profissão e principalmente relativamente à instituição educativa. Deveria ser uma preocupação dos/as próprios/as. Este conhecimento parece-nos crucial para que sejam implementadas nas instituições educativas práticas que contribuam para elevar o bem-estar dos/as docentes, para a promoção de um melhor clima de escola e consequentemente de um melhor ambiente de aprendizagem. A satisfação, o prazer de trabalhar nesta profissão é fundamental para o sucesso da mesma. É de extrema importância que os/as docentes se sintam bem no seu papel e no seu local de trabalho, onde passam tantas horas. Este deveria ser um dos objetivos da gestão das instituições educativas. A satisfação com a instituição educativa não é apenas benéfica para os/as docentes, mas também para a instituição educativa como um todo. O bem-estar dos/as docentes irá refletir-se no bem-estar dos alunos, nas famílias, nas/os assistentes operacionais, em toda a comunidade educativa. Esta satisfação terá implicações no funcionamento da própria instituição educativa e consequentemente no sucesso das aprendizagens dos alunos/as. O bem-estar dos/as docentes contribui para que haja um ambiente mais positivo e acolhedor, o que tem influência no clima da instituição educativa.

Docentes satisfeitos, pode ser considerado, um fator, entre outros, que contribui para sucesso das aprendizagens dos/as alunos/as. Docentes satisfeitos terão um melhor relacionamento com os/as alunos e restante comunidade educativa, tendem a estar mais motivados, empenhados, encarando de forma mais positiva os desafios educacionais. São mais

propensos a permanecer na profissão até à idade da reforma, o que é importante para que haja continuidade pedagógica e equipas de trabalho estáveis. Docentes satisfeitos são mais propensos a investir tempo e esforço no seu desenvolvimento profissional, o que, por sua vez, melhora a qualidade do ensino. Os autores Ribeiro et al. (2021) defendem que, as escolas que conseguem criar um clima de bem-estar farão com que os seus profissionais se sintam bem no seu local de trabalho, o que naturalmente irá refletir-se na produtividade, na motivação para trabalhar com os/as outros/as, assim como para enfrentar e resolver desafios e problemas.

Objetivos do Estudo

A problemática central ou objetivo do nosso estudo teve como enquadramento, perceber a opinião dos/as docentes sobre o seu bem-estar e/ou mal-estar na profissão docente e a sua inter-relação com os fatores mais apontados que para isso contribuem. Procuramos averiguar, a satisfação dos/as docentes com a instituição educativa onde exercem a sua atividade profissional e se consideram que poderá ser realizado algo que contribua para promover o bem-estar dos/as docentes. Procuramos, ainda averiguar, se a diretora do AE tem perceção de como é que os docentes se sentem perante a sua profissão e sobre o que está a ser implementado ao nível da gestão com o objetivo de promover o bem-estar na profissão docente.

A partir dos resultados do estudo, procuramos intervir através da criação de um projeto para ser implementado na instituição educativa com o objetivo de contribuir para promover o bem-estar/ satisfação dos/as docentes, o que por sua vez irá contribuir para a melhoria do processo educativo.

Metodologia Utilizada

Utilizamos uma abordagem mista ou pesquisa mista por considerarmos ser, a mais adequada para o nosso estudo. Utilizamos um questionário misto com perguntas fechadas e algumas questões de resposta aberta e ainda a utilização de uma entrevista semiestruturada.

O estudo envolveu a recolha e análise de dados qualitativos e quantitativos. Procuramos tirar proveito das vantagens dos métodos qualitativo e quantitativo em um único estudo,

de forma a permitir uma explicação mais clara e abrangente do problema de estudo através da combinação dos dois métodos no tipo de questionário.

O primeiro momento do trabalho empírico consistiu na recolha de informações específicas sobre a instituição educativa onde foi realizado o estudo, desde características da mesma, número de escolas, de turmas, número de alunos/as e de docentes.

Num segundo momento, decidimos, quais as técnicas e instrumentos, a utilizar para a recolha de dados. Optamos pela aplicação de uma entrevista à Diretora do AE e pela aplicação de inquéritos por questionário a todos/as os/as docentes da educação básica, desde a EPE ao 3.º CEB.

Consideramos, a entrevista, o método mais adequado para recolher informações sobre a opinião da Diretora relativamente à perceção que tem sobre a satisfação dos/as docentes que trabalham na instituição e quais as estratégias ao nível de gestão que estão a ser utilizadas que contribuem para o bem-estar dos/as docentes. Utilizamos o Inquérito por entrevista semiestruturada, por considerarmos ser o mais adequado ao estudo. Este constituiu-se como um instrumento privilegiado nesta investigação, uma vez que, ao ser conduzido com uma estrutura, com uma margem de liberdade dada à entrevistada, houve a possibilidade de obter informações interessantes relativamente à problemática em causa. O conteúdo das questões foi determinado pelos objetivos da investigação.

Utilizamos, o inquérito por questionário para aplicar a todos/as os/as docentes por considerarmos, o instrumento mais adequado para recolher a opinião dos/as docentes sobre os seus sentimentos face à profissão docente e à instituição educativa. Optamos pela utilização do questionário do tipo misto com perguntas fechadas e outras abertas. O questionário misto é útil quando se pretende obter informação qualitativa para contextualizar e complementar a parte quantitativa. Consideramos ser o método mais adequado para este estudo porque nos deu, a possibilidade de quantificar os dados e explicá-los, a partir da recolha das opiniões dos/as inquiridos/as, registadas nas questões abertas, que é um dos objetivos do estudo. Utilizamos o questionário de “administração direta”, ou seja, os questionários foram preenchidos pelos inquiridos depois de os receberem via e-mail com todas as explicações úteis sobre o estudo. O questionário foi criado por nós no Google Forms.

Quanto à organização do questionário, este foi estruturado com seis secções distintas. A primeira secção inicia com uma breve explicação sobre o estudo, os seus objetivos, a

relevância da participação, o tempo previsto para o seu preenchimento, a informação sobre a garantia de confidencialidade e da recolha dos dados ser realizada de forma anónima e serem usados exclusivamente para fins académicos, terminando com um agradecimento pela colaboração e um termo de consentimento autorizado. A segunda secção é composta pelo levantamento de dados sobre caracterização pessoal (género, faixa etária e habilitações académicas). A terceira secção está voltada para a caracterização profissional (nível da educação básica que os/as docentes lecionam, tempo de serviço total e tempo de serviço no AE. A quarta secção é sobre a satisfação docente, é constituída por questões fechadas e outras abertas. Na quinta secção é apresentada uma listagem de 36 fatores que contribuem para o bem-estar e mal-estar na profissão docente, segundo estudos e investigações. Relativamente a cada um desses fatores/tópicos, os/as inquiridos/as teriam que assinalar apenas uma resposta para cada fator apresentado, numa escala de Linkert de 1 a 5 (“1- Nada Importante”; “2- Pouco importante”; “3- Indiferente”; “4-Importante”; “5- Muito Importante”) segundo o grau de importância que lhes atribuem para o seu bem-estar/satisfação e mal-estar/insatisfação perante a profissão.

Depois de pronto, o inquérito foi testado (pré-inquérito), foi enviado a alguns docentes do AE onde foi realizado o estudo e a docentes de outros AE. Após a recolha de algumas dúvidas e sugestões que contribuíram para aperfeiçoar o instrumento utilizado, o questionário foi finalizado e enviado a todos/as os/as docentes do AE em estudo. Os inquéritos foram enviados através do correio eletrónico institucional com todas as explicações úteis sobre o estudo e o objetivo do mesmo.

Quanto à entrevista, elaboramos um guião de entrevista, procedemos ao seu agendamento com a Diretora, (dia, horário e local). Antes do início da entrevista, foi solicitada autorização para a gravação áudio da mesma, tendo sido mencionado, a garantia do seu anonimato. A entrevista foi realizada presencialmente no gabinete da Diretora, um local tranquilo e sem interrupções. A entrevistada foi informada sobre o tema e os objetivos da investigação e o tempo provável de duração da mesma.

Na parte empírica final, foram analisados os inquéritos por questionário. Foram quantificados, os resultados obtidos nas questões fechadas através de um tratamento estatístico com as respetivas percentagens que apresentamos em gráficos circulares.

Foi realizada uma análise de conteúdo das respostas abertas do inquérito por questionário, assim como da entrevista.

Importa referir que o estudo respeitou os princípios éticos, tal como Vieira (2022) defende que, quando se realiza uma investigação devem-se utilizar os conhecimentos teóricos e os recursos metodológicos, cooperando com um genuíno compromisso ético. “A realização de uma qualquer investigação implica por parte do investigador a observância de princípios éticos” (...) (Carmo et al., p.265).

Resultados

“A interpretação de resultados obtidos, feita à luz dos objetivos e do suporte teórico, é fundamental.” (Carmo,1998, p.259).

Os resultados foram analisados, a partir dos dados obtidos através da entrevista realizada à Diretora e dos questionários efetuadas aos docentes do AE. A interpretação e discussão dos resultados do estudo foi realizada, procurando responder às questões de investigação, tendo em conta o tema, os objetivos do estudo e a teoria exposta.

De todos/as os/as docentes que trabalham no AE, constatamos que 59,86% dos/as docentes participaram no estudo. Verificamos que, a maior percentagem de docentes respondentes são do género feminino, situam-se na faixa etária entre os 51 e os 60 anos de idade, seguida dos docentes que se situam na faixa etária entre os 41 e os 50 anos de idade. Existe uma percentagem considerável de docentes com mais de 60 anos e um número muito reduzido de docentes que se situam na faixa etária entre os 31 e os 40 anos e apenas um docente com menos de 30 anos. Este resultado está em concordância com Ribeiro et al. (2021) que referem que de acordo com a OCDE (2019) apenas 1% dos/as docentes tinha menos dos 30 anos e a idade média ronda os 50 anos de idade. Pereira (2022) também ressalva que “Portugal é um dos países que apresentam as maiores taxas de envelhecimento docente da OCDE (OECD, 2019). Mais de metade dos docentes da educação de infância e dos ensinos básico e secundário tem 50 ou mais anos de idade.” (p.449).

Constatamos que a maioria dos/as participantes possui o grau académico de licenciatura, seguida do grau académico de mestrado, apenas uma pequena minoria de docentes que possui o bacharelato.

Relativamente ao tempo de serviço, a maior percentagem de dos/as participantes tem entre 31 a 40 anos de serviço, seguida dos/as docentes que têm entre os 21 e os 30 anos de serviço. Há uma pequena minoria de docentes que tem entre os 11 e os 20 anos de serviço e com menos de 10 anos de serviço há uma pequena percentagem.

Quanto ao tempo de serviço no AE, a maior percentagem de docentes está a exercer a sua atividade profissional na instituição entre os 2 e os 10 anos, seguida dos/as docentes entre os 11 e os 20 anos. Uma pequena percentagem de docentes está há mais de 21 anos no AE.

Verificamos os/as docentes que participaram na investigação, estão relativamente satisfeitos com a sua profissão, encontram-se ainda mais satisfeitos com a instituição educativa.

Averiguamos que o fator mais apontado pelos/as docentes que está na origem da sua satisfação é o clima de escola. Apuramos que foram apresentados outros fatores, contudo, em muito menor número, tais como: a autonomia, o relacionamento com alunos, relacionamento com colegas, recursos humanos, continuidade pedagógica. Este resultado está em conformidade com alguns autores apresentados na parte teórica, que tal como Guimaraes (2004) defende, que existe uma forte relação entre a motivação dos docentes e o clima de escola, que se caracteriza pelas interações pessoais, sociais e profissionais que se estabelecem, é a “personalidade coletiva” da escola e revela a sua identidade.

Apuramos que relativamente à baixa percentagem de docentes que se referiram estar insatisfeitos/as com a instituição educativa, apontaram como fatores que contribuem para essa insatisfação: os recursos materiais, horários, multiculturalidade dos alunos, gestão escolar, distância geográfica entre as várias escolas do AE, falta de apoio por parte da direção, falta de colaboração entre pares, clima de escola.

Pela análise dos dados recolhidos aos/às docentes, constatamos que a maioria dos respondentes está satisfeita com a profissão, assim como, como com a instituição educativa, contudo, a satisfação com a profissão no geral é mais baixa do que com a própria instituição educativa.

Constatamos que os fatores internos da própria escola, predominam sobre os fatores externos relativamente à satisfação com a profissão. Foram apontados muitos fatores externos, que ultrapassam a atuação das instituições educativas e que contribuem para insatisfação dos/as docentes, como é o caso das políticas educativas, das reformas curriculares frequentes, do vencimento, da avaliação docente, a progressão na carreira, a falta de valorização por parte do Ministério da Educação e da sociedade.

Notamos, que uma grande percentagem de docentes tem dúvidas, incertezas ou indiferença sobre o estar ou não satisfeito com a profissão porque relativamente, à opinião

dos/as docentes, se consideram que poderá ser realizado algo no AE para promover o bem-estar dos/as docentes, apuarmos que uma percentagem elevada de docentes respondeu “Talvez”, assim como nas questões sobre, se escolheriam outra profissão se pudessem voltar atrás e também na questão, se continuariam a exercer a atividade docente até à idade da reforma. O que leva a deduzir que talvez, um grande número de docentes esteja alheio ao que sente, no que diz respeito à profissão que exercem, não tendo consciência das próprias emoções ou então poderá estar relacionado com uma bipolaridade de sentimentos de satisfação/insatisfação, à qual fazem alusão alguns autores, como Abraham (1998), Breuse (1988), referidos em Loureiro (2021).

Pela análise dos dados da entrevista realizada à Diretora, verificamos que se sente satisfeita, sente-se bem no cargo que desempenha, apesar de todas as dificuldades inerentes, ao mesmo (que ela própria referiu).

Os dados da entrevista permitem confirmar que a diretora tem perceção sobre os sentimentos de mal-estar dos/as docentes e alguns dos motivos apontados para essa insatisfação. Tem igualmente, perceção de que, apesar do mal-estar sentido pelos/as docentes, estes de uma maneira geral, gostam, sentem-se bem no AE. Contudo, a diretora desconhecia que apesar de todos os constrangimentos existe um grande número de docentes satisfeitos com a profissão.

Os resultados das respostas apresentadas nas questões abertas estão em concordância com os fatores mais escolhidos, a partir da listagem apresentada sobre os fatores que contribuem para o bem-estar/satisfação dos/as e mal-estar/insatisfação dos/as docentes.

Verificamos que a maioria dos/as docentes estão satisfeitos com a profissão e com a instituição educativa, se pudessem voltar atrás não escolheriam outra profissão, assim como pretendem permanecer na mesma até à idade da reforma. Em todas estas situações, as respostas dadas estão em consonância porque o motivo mais enunciado pelos/as docentes para este resultado foi “o gosto pela profissão.”

O facto dos/as docentes terem referido “clima de escola” como o fator mais apontado para a sua satisfação com a instituição educativa também está em consonância com a opinião da Diretora quando refere “Um fator benéfico que traz bem-estar, é o facto de haver um corpo docente com muita idade, principalmente na EPE e no 1º CEB e, é um corpo docente muito capaz, que fazem coisas muito interessantes, acolhem bem, isso é muito bom, os colegas que chegam de novo, sentem-se bem acolhidos.” A Diretora também referiu

que proporciona condições para ir ao encontro da satisfação dos/as docentes, mas que gostaria “de fazer atividades, ações com pessoas com formação sobre o bem-estar, atividades no âmbito do desporto, mas tem que ser com técnicos próprios com formação que a escola não tem rendimentos para isso. Gostaria de propor ações com pessoas com conhecimentos, psicólogos, que já temos realizado, mas que a escola não tem condições de pagar.”

Concluimos que a Diretora e os docentes estão em consonância relativamente à necessidade de ser realizado algo com o objetivo de promover o bem-estar na profissão docente. Com base na opinião da Diretora, dos/as docentes e da pesquisa efetuada sobre a estratégias/atividades com o objetivo de promover, o bem-estar/satisfação dos/as docentes, elaboramos, um projeto com o objetivo de contribuir para elevar a satisfação/bem-estar dos/as docentes. denominado “Tempo para Florescer – Cultivando o Bem-Estar na Profissão Docente.”

Projeto de Intervenção | Tempo para Florescer - Cultivando o Bem-Estar na Profissão Docente

É suposto que todos os projetos tenham uma nomenclatura para que possam ter uma identificação. Pensamos dar-lhe um nome original, adequado para que tenha uma designação e diferenciação relativamente a outros projetos que já existem. Também consideramos que será mais fácil referir um projeto com uma nomenclatura impactante, que seja significativo, que motive a sua adesão ao mesmo, que reflita a essência, o seu propósito. Decidimos escolher o tema “Tempo para Florescer - Cultivando o Bem-Estar na Profissão Docente”. A nossa inspiração partiu da leitura do livro “A vida que floresce” de Seligman (2011).

Baseamo-nos em estudos sobre psicologia positiva (Seligman, 2011) e sobre a importância do *mindfulness* em contexto escola (Pinto & Carvalho, 2019), práticas que previnem sentimentos negativos e contribuem para promover sentimentos positivos face à profissão e à própria vida. Já conhecedoras dos benefícios do exercício físico para o bem-estar geral, pensamos que seria salutar se os/as docentes pudessem usufruir na escola de aulas de pilates. Decidimos optar por esta dinâmica devido à comprovação dos seus benefícios para o bem-estar geral e porque é adequada e recomendada para pessoas de todas as idades (pensando na faixa etária dos/as docentes). E porque não pode haver projetos, sem que

haja quem os lidere, debruçamo-nos sobre a importância de haver um coach. Entre várias definições encontradas sobre coaching, encontramos uma definição que consideramos mesmo adequada aos objetivos do projeto: “(...) poderíamos definir coaching como um modo de vida que pretende pôr em ordem nas nossas consciências e ajudar as pessoas a serem felizes. Defende-se, nesta vertente, um conhecimento extenso sobre nós próprios e tudo o que nos rodeia para tentar alcançar o nosso próprio equilíbrio vital e uma relação harmoniosa com o nosso meio envolvente.” (Pérez, 2009, p 17).

A partir do conhecimento sobre a importância da psicologia positiva, da prática de *mindfulness*, da prática de pilates e do coaching, procuramos criar um projeto multifacetado, que integre estas quatro abordagens e dinâmicas, que no nosso entender podem trazer benefícios significativos para os/as docentes ao nível do seu bem-estar perante a profissão e a vida no geral.

A psicologia positiva procura desenvolver o florescimento humano. Segundo Seligman (2011) é o estudo da emoção positiva, do envolvimento, do significado, da realização pessoal positiva e das boas relações. Procura medir, classificar e promover estes cinco aspetos da vida.

Relativamente ao *mindfulness*, numerosos estudos científicos sugerem que a prática regular do *mindfulness* tem sido associada a vários benefícios para a saúde mental e física, reduzindo o estresse e a ansiedade. A prática de *mindfulness* refere-se a prestar atenção de forma intencional e consciente ao momento presente, sem julgamento. Isso significa estar plenamente consciente das sensações, pensamentos e emoções que acontecem no momento, sem distrações ou preocupações com o passado ou o futuro através da meditação. A introdução do *mindfulness* na escola pode ajudar os professores a controlar o stress, melhorar a concentração e promover um ambiente de aprendizagem mais calmo e focado.

A prática de pilates permite através da aprendizagem de uma respiração controlada aliada à concentração, ao controle consciente do corpo, mente e espírito através da execução de exercícios físicos contribui para a melhoria da postura, equilíbrio, flexibilidade e consciência corporal, promovendo e aumentando o sentimento de prazer e bem-estar geral.

Relativamente ao coaching na profissão docente, este refere-se à aplicação de abordagens e técnicas de coaching em contexto educacional com o objetivo de apoiar o desenvolvimento profissional e pessoal dos/as docentes. De acordo com Perez (2009) referido em

Galinha (2011) “Dois significados do termo coaching ajudam a compreender a sua aplicação no mundo das instituições: por um lado, coach é o treinador, aquele que ajuda no desenvolvimento de capacidades. Por outro, é um meio de transporte, o que explica, o processo e autodesenvolvimento como uma viagem de descoberta e melhoria” (p. 209-210).

Consideramos que estas quatro abordagens distintas, se estiverem aliadas, a psicologia positiva, o coaching, o mindfulness e o pilates podem ser complementares e benéficas para os/as docentes porque visam promover o bem-estar físico, mental e emocional dos/as docentes, proporcionando o desenvolvimento pessoal e profissional.

Este projeto é relevante para os/as docentes que já se encontram satisfeitos porque irá contribuir para elevar mais essa satisfação, é ainda mais importante para os/as docentes que se encontram insatisfeitos e fundamental para os/as docentes que responderam “Talvez” que parecem estar “indecisos” ou “alheios” quanto aos seus sentimentos perante a profissão. Pensamos que esta abordagem irá ajudar na tomada de consciência dos seus sentimentos e na valorização do que a profissão tem de positivo.

Este projeto vai também ao encontro das necessidades sentidas pela própria Diretora, ao ter referido (...) *“tento motivar os docentes para que não vejam só os problemas, para que vejam o lado positivo porque é este momento que vamos recordar quando formos mais velhos. É isso que eu gostava que os meus professores vissem no dia-a-dia, as oportunidades que têm e não tanto as dificuldades.”*

Consideramos este projeto extramente pertinente porque irá intervir positivamente de uma forma holística, no sentido de desenvolver competências que ajudam os/as docentes a serem mais resilientes perante as adversidades próprias da profissão e do contexto, favorecendo a sua construção profissional e pessoal. O facto dos/as docentes serem capazes de ver as situações por um prisma mais otimista, assim como aprenderem a desenvolver estratégias que lhes permita gerir de forma positiva, as suas emoções e sentimentos irá contribuir para que se sintam mais felizes.

O projeto foi elaborado com todos os procedimentos que consideramos fundamentais, foram definidos objetivos, metodologia, recursos necessários, parcerias e colaborações possíveis e cronograma, avaliação e forma de divulgação. Pretendemos criar as condições para este projeto possa ser implementado no AE onde foi realizado o estudo. Se obtiver a aceitação e surtir os efeitos esperados poderá ser adaptado e aplicado noutras instituições

educativas e noutros contextos educacionais. Poderá ser aplicado a assistentes operacionais, assistentes técnicas, alunos e pais. Deste modo, o projeto poderá contribuir para o aumento do bem-estar de toda a comunidade educativa.

Pretendemos que seja um projeto flexível, que poderá ser adaptado, readaptado ao contexto da instituição educativa e da própria comunidade, podendo ser reformulado mediante outras sugestões que possam surgir. Está aberto a novas ideias e estratégias de acordo com a avaliação que vai sendo realizada ao longo da sua implementação. Pensamos que esta é uma condição essencial para que o projeto tenha sucesso, a longo prazo ou seja para que consiga efetivamente elevar o bem-estar do/as docentes, contribuindo para comunidades educativas mais felizes, o que consequentemente contribui para o sucesso educativo.

Conclusão

Conseguimos atingir os objetivos delineados para o nosso estudo, encontramos respostas para as questões inicialmente colocadas, constatamos que os/as docentes que participaram neste estudo estão na sua maioria satisfeitos com a profissão e quais os fatores de lhes provocam bem-estar/satisfação. Existem docentes insatisfeitos com a profissão, contudo em menor percentagem, constatamos que são poucos/as, os/as docentes que estão muito satisfeitos. Verificamos que há uma grande percentagem de docentes que estão satisfeitos com a instituição educativa e quais os motivos evocados para essa a satisfação.

Verificamos que a maior parte dos/as docentes refere mais aspetos positivos na sua profissão do que negativos. Apesar das várias adversidades, concluímos que existem muitos docentes que “abraçam” a sua profissão com gosto e prazer. O gosto pela profissão, o prazer de contribuir para as suas aprendizagens, o encanto de trabalhar com crianças e jovens é superior às contrariedades, aos aspetos menos positivos apontados.

Concluimos que o número de docentes insatisfeitos com a profissão docente é superior do que o número de docentes insatisfeitos com a instituição educativa. Este resultado está em concordância com o que os autores Ribeiro et al. (2021) defendem: apesar do panorama geral ser cinzento, há escolas com equipas pedagógicas coesas, com grande capacidade de trabalhar em equipa e realização pessoal. As escolas que conseguem criar este clima promotor de bem-estar farão com que os seus profissionais se sintam bem no seu

local de trabalho (...). Deste modo, este desempenho irá refletir-se nas aprendizagens dos alunos e no seu sucesso educativo. (p.135).

Apesar, do número de docentes respondentes satisfeitos/as com a profissão e com o AE ser superior ao número de docentes insatisfeitos/as com a profissão e com a instituição educativa e de haver um número significativo de docentes muito satisfeitos/as com a instituição educativa, consideramos, de acordo com as opiniões dos/as docentes, que muito se poderá realizar no AE para que o bem-estar/satisfação dos/as docentes aumente. A maioria dos/as docentes respondentes considera que poderá ser realizado algo na escola para aumentar a satisfação/bem-estar dos docentes, tendo dado algumas sugestões.

Consideramos importante que os órgãos de gestão do AE tomem conhecimento destes resultados, principalmente, das opiniões dadas pelos/as docentes sobre o que consideram que poderá se melhorado ou implementado no AE para aumentar o seu bem-estar.

Apuramos que a maioria dos/as docentes referiram que se pudessem voltar atrás no tempo, voltariam a escolher a mesma profissão, assim como pretendem continuar a exercer a atividade docente até à idade da reforma.

Constatamos que os fatores que mais contribuem para a satisfação com a profissão docente são fatores motivacionais, de ordem intrínseca, como o gosto pela profissão, o relacionamento com os alunos e o prazer de estarem a contribuir para as suas aprendizagens.

Verificamos que a percentagem de docentes que referiu estar “insatisfeito/a” com a profissão docente é igual ao número de docentes que respondeu “nem satisfeito, nem insatisfeito”.

Apuramos qual a perceção da Diretora relativamente aos sentimentos dos/as docentes perante a profissão, assim como averiguamos quais as medidas que estão a ser implementadas para que os/as docentes se sintam mais satisfeitos. Ficamos a saber, a opinião da Diretora sobre o que gostaria de implementar no AE para promover o bem-estar dos/as docentes. Averiguamos, as opiniões dos/as docentes, sobre se consideram que poderá ser realizado algo na escola para aumentar o seu bem-estar, assim como recolhemos, as suas opiniões sobre o que consideram importante ser melhorado ou implementado com esse objetivo.

Depreendemos que os fatores intrínsecos predominam sobre os fatores extrínsecos relativamente à satisfação com a profissão e com a instituição educativa (gosto pela profissão, relacionamento com alunos/s e colegas, sentido de realização, clima de escola,).

Verificamos, que, os fatores internos, da própria escola predominam sobre os fatores externos relativamente à satisfação com a profissão, onde o clima de escola teve um grande destaque, como, o fator mais apontado, que contribui para a satisfação dos/as docentes do estudo. Apesar de haver fatores que provocam insatisfação nos/as docentes, principalmente de origem externa à escola, como é o caso das políticas educativas, das reformas curriculares frequentes, do vencimento, da avaliação docente, a progressão na carreira, a falta de valorização por parte do Ministério da Educação e da sociedade, que ultrapassam a atuação da gestão das instituições educativas. Todavia, também foram apontados fatores de insatisfação relacionados com própria escola, como a gestão da mesma, recursos físicos e materiais precários, horário, condições de trabalho, falta de comunicação, reconhecimento, valorização e apoio por parte da direção,

Contudo, também constatámos que os mesmos fatores de satisfação e insatisfação são apreendidos de modos diferentes pelos/as docentes. Alguns fatores foram apontados como propiciadores de bem-estar para uns/umas e que também que são apontados como propiciadores de mal-estar para outros/as, como é o caso, por exemplo, da gestão escolar, dos recursos materiais. Os/ as docentes são pessoas individuais com personalidades e motivações diferentes, a perceção intrínseca é diferente, de como cada um interpreta e avalia e dá significativa ao que se passa ao redor.

É interessante verificar que no estudo que efetuamos há vinte anos sobre “O bem-estar e o mal-estar na profissão docente”, apesar da distância no tempo, das escolas, e os/ as docentes serem diferentes, com mais idade e mais tempo de serviço, o resultado do estudo é muito similar. No nosso estudo atual, como no outro, os/ as docentes manifestaram-se maioritariamente satisfeitos com a profissão docente, se pudessem voltar atrás não escolheriam outra profissão porque referiram ter gosto pela mesma e de gostarem de contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento dos/ as alunos/ as. Podemos concluir que o fator mais importante para manter a satisfação na profissão é o gosto pela mesma. Estes resultados vão ao encontro do que defende Breuse, citado em Alves (1998) “Que os professores sofrem, na sua pele, física e emocionalmente, seria mal visto negá-lo. Mas a árvore não deve esconder a floresta. Isso seria ceder à sinistrose de não reconhecer a existência de professores que se dizem felizes de o serem”. (p.84).

O resultado do estudo e as opiniões que recolhemos junto dos/as docentes levam-nos a concluir que apesar dos índices de satisfação dos/as respondentes serem superiores aos

índices de insatisfação, há muita coisa a fazer no AE para que os/as docentes se sintam mais motivados, para que os índices de satisfação aumentem. Analisámos com particular atenção, os fatores que poderão ser melhorados na instituição educativa, os fatores pessoais e contextuais. Com base nesta reflexão, procuramos ter um sentido de intervenção através da criação de um projeto que possa ser desenvolvido na instituição educativa com o objetivo de elevar o bem-estar/satisfação dos/as docentes. Elaboramos o projeto “Tempo para Florescer - Cultivando o Bem-Estar na Profissão Docente”.

Este estudo, como qualquer trabalho de investigação, apresenta algumas limitações, é encarado como um caminho entre vários possíveis, não tem um fim em si próprio. Importa referir que a representatividade desta investigação se limita à instituição onde foi realizado, não sendo plausível, pelo carácter do próprio estudo, a extrapolação dos resultados para outros contextos. Neste sentido, há muito a fazer e muito para aprender, mas tal como defende Langeveld (1995) citado por Bell (1993): “os estudos em educação (...) constituem uma “ciência prática”, na medida em que não queremos apenas conhecer factos e compreender as relações em nome do saber, mas também pretendemos conhecer e compreender com o objetivo de sermos capazes de agir e agir “melhor” do que anteriormente. (p.32).

Esperamos que este estudo contribua para uma sensibilização, reflexão principalmente para os órgãos de gestão das instituições educativas para que se motivem a implementar medidas que promovam o bem-estar na profissão docente.

Para Vieira (2022), a consciencialização sobre a importância da investigação educacional é fundamental para que a mesma contribua para a melhoria. Neste estudo específico, o objetivo é de que o mesmo contribua para a melhoria do bem-estar dos/as docentes e consequentemente para a melhoria do ambiente de aprendizagem que se irá refletir no sucesso educativo.

Para finalizar concluímos que o gosto pela profissão é essencial e concordamos com os autores Ribeiro et al (2021) quando referem que “Ser professor pode ser algo absolutamente extraordinário, mas somente quando se gosta da escola.” (p.137).

Acrescentamos que, os dois fatores conjugados, o gosto pela profissão com o gosto pela escola seja o ideal para que os/as docentes sintam bem-estar/satisfação no exercício da profissão que escolheram.

Citando Seligman (2011), com o qual nós concordamos e procuramos agir nesse sentido:

Todos podemos dizer “sim” a mais emoção positiva
 Todos podemos dizer “sim” a mais envolvimento
 Todos podemos dizer “sim” a melhores relações
 Todos podemos dizer “sim” a mais significado na vida
 Todos podemos dizer “sim” a mais realização pessoal positiva
 Todos podemos dizer “sim” a mais bem-estar. (p. 237)

Acreditamos que com a implementação do projeto “Tempo para Florescer - Cultivando o Bem-Estar na Profissão Docente” iremos contribuir para que haja mais “emoção positiva”, mais “envolvimento”, “melhores relações”, “mais significado na vida”, “mais realização pessoal”, o que conseqüentemente irá elevar a satisfação dos/as docentes para que sintam “mais bem-estar” a nível pessoal e profissional.

Referências Bibliográficas

- Alves, J.M. (1998). *Teorias e Práticas da Paixão Docente*. Porto Editora.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação* (1.^a Ed.). Edições Gradiva.
- Galinha, S. A. (2011). Psicossociologia das Instituições Educativas. In Cardona, M.J., Ramiro M. (Coord.), Formosinho., Machado., Simões, G.M.S., Ferreira, H., Pinhel, J., Dias, P.C., Bento, A.V., Galinha, S.A., Sousa, J.M.& Seabra, T. *Da Autonomia das Escolas ao Sucesso Educativo-Obstáculos e soluções* (pp 183-214). Edições Cosmos.
- Guimarães, S.R. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspetiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasil. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002>
- Loureiro, C. (2001). *A Docência como profissão* (1.^a Ed.) Alfragide: Edições Asa.
- Pereira, F., Lopes, A. & Thomas, D.L. T. (2022). Saberes e identidades profissionais em formação de professores com mais de 50 anos em novas tecnologias digitais. *Revista Portuguesa de Educação*, 35, 449–470. <https://doi.org/10.21814/rpe.22309>
- Pérez, J. F.B. (2009). *Coaching para docentes, motivar para o sucesso*. Porto Editora.
- Pinto, A.M., & Carvalho, J. S. (Coord.) (2019). *Mindfulness em contexto educacional* (1.^aEd.). Coisas de Ler Edições.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (2.^a Ed.). Gradiva.
- Ribeiro, M.A., Félix, S., Falcão, F., & Machado, S., (2021). *Manifesto para uma escola (quase) perfeita- Um guia para o sucesso dos nossos filhos!* (1.^a Ed.). Oficina do Livro.

Seligman, M.E.P. (2011). *A vida que floresce* (1ª edição). Estrela Polar.

Teixeira, M. (1995). *O Professor e a escola - Perspetivas organizacionais*. Edições McGraw-Hill.

Vieira, C.C. (2022). *(Novas) Inquietudes da Investigação qualitativa em educação*. In. Vieira, C.C. Temas, contextos e desafios da investigação qualitativa em Educação. (pp.25-46). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Inovação e Mudança Educativa para a Melhoria das Aprendizagens: a Voz de Alunos e Professores

Paula Fonseca

Escola Secundária Dr. Augusto César da Silva Ferreira de Rio Maior, Portugal
paula.fonseca@esdacsf.pt

Neusa Branco

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém e CIAC-PLDIS do IP
Santarém, Portugal
neusa.branco@ese.ipsantarem.pt

Introdução

Na sociedade, as mudanças ocorridas têm desencadeado o desejo dos docentes de encontrar metodologias diferentes do modelo tradicional de ensino, inovar no processo de ensino aprendizagem, dinamizar propostas educacionais transversais que incluam temas multidisciplinares, com o uso pedagógico das tecnologias digitais.

Consideramos o conceito de inovar apresentado por Pereira e Cesar (2016): “processo de transformação de uma determinada prática em função das variáveis que surgem no percurso, por meio da negação da tradição e afirmação do ajustamento, que parece então mais adequado aos sujeitos em sua contemporaneidade” (p. 621). Para tal é necessária abertura por parte dos docentes para abraçarem estas novas questões. Assim, esses autores referem que a inovação é um processo mais geral e normalmente usado no sentido de “progresso”, mas só acontece se houver abertura dos sujeitos para a adequação do tempo-espaço da prática. Os professores devem adequar as suas práticas pedagógicas, indo ao encontro dos seus alunos, possibilitando uma melhor interação entre professor e aluno contando, por exemplo, com o apoio das tecnologias digitais. De facto, as tecnologias digitais vêm “delineando novas maneiras de interação/comunicação entre as pessoas, novos ambientes de aprendizagem, novas formas de produção do conhecimento, provocando mudanças de comportamento” (Carvalho & Alves, 2018, p. 5).

A problemática deste trabalho desafia professores e alunos a refletirem sobre inovação no espaço escolar ou no sistema de aprendizagem, contribuindo para uma educação de qualidade e inclusiva, em que as aprendizagens devem ser significativas para os alunos, para

que, mais tarde, lhes seja possível enfrentar com mais confiança os desafios de um mundo caracterizado pela incerteza e mudança, e tendo por base o que expressa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins et al., 2017). Neste sentido, este trabalho de projeto visa identificar práticas pedagógicas inovadoras existentes numa escola secundária, como são percebidas essas práticas para a aprendizagem dos alunos e identificar elementos que podem contribuir para o desenvolvimento de práticas inovadoras. Para tal, foram definidas as seguintes questões orientadoras para a identificação de ideias centrais que podem contribuir para o processo de inovação pedagógica: i) Que práticas inovadoras pedagógicas os professores identificam ter e que aspetos referem para as caracterizar?; ii) Que práticas os alunos identificam como inovadoras?; Que aspetos das práticas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento de competências e aprendizagem dos alunos?; Qual o papel do trabalho colaborativo e da formação de professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras?. A partir destas questões, são identificadas ideias que podem contribuir para o processo de inovação pedagógica que podem ser implementadas na escola. O trabalho integra uma secção de enquadramento teórico que se centra na identificação de alguns desafios da Escola e em discutir aspetos associados à inovação pedagógica. Segue-se uma secção que apresenta a metodologia do estudo e uma secção de resultados. A partir da discussão dos resultados decorrem ideias que fundamentam um trabalho de projeto que visa incentivar ao desenvolvimento da inovação pedagógica com foco no desenvolvimento de competências nos alunos.

Enquadramento Teórico

Contribuir para a formação de cidadãos ativos e informados é um desígnio natural da atividade da escola, formar jovens responsáveis, autónomos e preparados para enfrentar os desafios do futuro, não basta contentar-se com a aquisição de saberes e conhecimentos espartilhados nas diferentes disciplinas. Segundo um trabalho sobre recursos educacionais e inovação, publicado pela OCDE, em 2017, as práticas educativas inovadoras pressupõem a melhoria de resultados escolares e a formação integral dos alunos, com ênfase na integração e inclusão dos alunos e no seu desenvolvimento cívico. Em muitas salas de aula, o ensino e a aprendizagem continuam a ser processos centrados no professor, com uma pedagogia essencialmente magistral. Figueiredo (2020) aponta que a pedagogia da explicação é a que considera ser maioritariamente usada. Outras não são ainda tão usuais,

como a aprendizagem baseada em pesquisa, a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem baseada em problemas e pedagogias da emancipação.

O Conselho Nacional de Educação (CNE, 2023) aprovou a recomendação n.º 4 de 2023 sobre a inovação pedagógica nas escolas, da qual foram relatores os conselheiros Flávia Vieira, Jesus Maria Sousa, Leonor Santos e Nuno Ferro. As recomendações apresentadas dirigem-se a quatro níveis de intervenção: 1 - Políticas educativas; 2 - Culturas escolares; 3 - Práticas de ensino, aprendizagem e avaliação, e 4 -Desenvolvimento profissional dos educadores. O documento refere que “Embora a inovação possa assumir diversas configurações, a sua finalidade central é melhorar a qualidade da vida nas escolas e o sucesso educativo dos educandos, supondo a existência de profissionais informados, reflexivos e capazes de promover a mudança” (p. 74). As recomendações do CNE (2023) visam quatro níveis de intervenção: i) a criação de cenários políticos que permitam a inovação pedagógica nos domínios curriculares, formação profissional, incentivo e valorização da inovação na monitorização e avaliação das reformas educativas; ii) a criação de cenários escolares favoráveis à inovação pedagógica no que respeita à missão e aos valores da escola; iii) a criação de cenários educativos favoráveis à inovação pedagógica no que respeita ao seu enquadramento conceptual e situacional, e à sua orientação para a melhoria continuada dos processos de ensino e de aprendizagem; iv) a criação de cenários de desenvolvimento profissional favoráveis à inovação pedagógica no que respeita a pressupostos, finalidades e natureza da formação (inicial, contínua e especializada) dos educadores. As metodologias de ensino que visam uma aprendizagem ativa têm sido referidas na investigação como um contributo para o envolvimento dos alunos e para uma aprendizagem mais significativa. Uma abordagem pedagógica relevante no quadro da aprendizagem ativa e que coloca o aluno no centro da aprendizagem, é a sala de aula invertida. Nesta abordagem há uma inversão das atividades que tradicionalmente o aluno realiza em sala de aula passando a realizá-las fora da sala de aula (Boubih et al., 2020; Gillispie, 2016). Lopes e Soares (2019) destacam o papel do professor neste contexto de aula invertida, tendo este de indicar o caminho e motivar, acompanhar, apoiar e monitorar o aluno no seu processo de aprendizagem.

O papel do trabalho colaborativo entre os alunos num ambiente de inovação pedagógica é também muito relevante. Assim, além do trabalho individual deve haver lugar ao trabalho de grupo e ao trabalho coletivo com apresentação e discussão de ideias (Lo & Hew,

2017). Esse trabalho deve ser desenvolvido em torno de tarefas que visem a resolução de problemas e a análise e discussão de resultados (IAVE, 2021). A aprendizagem entre pares pode promover uma compreensão profunda dos conceitos, uma vez que os pares se desafiam uns aos outros ativamente, o que pode sustentar uma aprendizagem a longo prazo (Tullis & Goldstone, 2020). O professor tem um papel essencial a desempenhar em prol de práticas mais inovadoras e que visem a melhoria das aprendizagens dos alunos. Um aspeto de grande relevo é a formação do professor, tanto inicial como contínua. Darling-Hammond e Bransford (2019) realçam a importância da prática baseada em evidências na formação de professores e defende a ideia de que os futuros professores devem estar preparados para aplicarem as mais diversas estratégias de ensino em contextos reais. O CNE (2023) apresenta um instrumento que pode apoiar as escolas na construção e análise de iniciativas de inovação, o Guião de Inovação Pedagógica (GIP), o qual está organizado a partir das três dimensões: A. Um sentido social, B. Uma orientação local e sistémica, C. Uma focalização nos educandos e na aprendizagem. Estas dimensões relacionam-se e influenciam-se entre si, desdobrando-se em outras seis subdimensões, tais como: A.1 Visão transformadora da educação, B.1 Relação com os contextos, B.2 Condições da inovação, B.3 Monitorização e avaliação da inovação, C.1 Gestão do currículo e C.2 Abordagens pedagógicas, como apresenta a figura 1:

Figura 1. Dimensões e subdimensões do GIP (CNE, 2023)



Ainda que todas sejam importantes e bastante relevantes, de modo particular, destacam-se aqui três subdimensões:

- B.2 Condições para a inovação: visão partilhada, lideranças, formação, autonomia, colaboração, apoio, resiliência, considerando a questão “B.2.1 Em que medida existem e de que forma se promovem condições que favoreçam processos de mudança?” (p. 16),
- C1. Gestão do currículo: flexibilidade, inter/transdisciplinaridade, relação escola-vida, competências, participação, que apresenta três questões “C.1.1 Que implicações tem a iniciativa de inovação na gestão flexível do currículo?”, “C.1.2 De que forma a iniciativa de inovação prevê o desenvolvimento de competências diversificadas?”, C.1.3 Que participação têm os atores educativos na gestão do currículo, em particular os educadores e os educandos?” (p. 17),
- C.2 Abordagens pedagógicas: ambientes de aprendizagem (inclusão, ‘voz’, autenticidade, relação avaliaçãoaprendizagem), reflexão sobre a prática, que tem por base duas questões “C.2.1 Como são criados ambientes centrados nos educandos e na aprendizagem?”, “C.2.2 De que forma as abordagens pedagógicas integram a reflexão crítica sobre a prática no sentido de analisar e elevar a sua qualidade?” (p. 17).

Os resultados obtidos a partir dos questionários e das entrevistas realizadas às lideranças podem ser compreendidos e interpretados também à luz do quadro de referência apresentado no GIP.

Metodologia do Estudo

O estudo desenvolve-se no ano letivo de 2023/2024 numa escola secundária do distrito de Santarém, apresentado uma natureza mista, com dados de cunho qualitativa e quantitativa, numa abordagem de estudo de caso, com o propósito de conhecer em maior profundidade o contexto específico. A focalização do estudo num contexto específico de uma realidade educativa tem por finalidade a recolha de informações pertinentes sobre esse contexto e sobre os atores que permitam um conhecimento e uma compreensão mais aprofundada dessa realidade. De acordo com Barroso (1998), procura-se preferencialmente encontrar a singularidade do grupo específico de professores, neste caso de professores de um departamento e das turmas selecionadas do ensino secundário através da sua escuta e do contexto em que atuam. A escola foi selecionada por conveniência da investigadora. Para o âmbito do trabalho aqui apresentado, com a voz dos professores e dos alunos, são participantes dez professores de um Departamento da Escola, em exercício efetivo de funções na escola nesse ano, e 51 alunos de duas turmas do ensino secundário.

De modo a garantir a confidencialidade das respostas, os questionários foram respondidos de modo anônimo. Os professores participantes são professores dos grupos de recrutamento de Matemática, Físico-Química, Biologia e Informática, em que o número de anos de serviço varia de 10 a 41 anos. Os alunos participantes são alunos do décimo segundo ano de escolaridade tendo idades compreendidas entre 17 e 19 anos. Foi garantida a ausência de prejuízo pela participação neste estudo para todos os inquiridos, a partir do consentimento informado.

Assumindo como linha de investigação uma abordagem de natureza qualitativa (transcrever e organizar) e quantitativa (descrever e agregar) segundo Quivy e Campenhoudt (1998), a recolha de dados foi realizada a professores e alunos por meio de questionário. O trabalho assenta também na análise documental onde foi feita a leitura dos seguintes documentos: Projeto Educativo da Escola, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania; Aprendizagens Essenciais para o ensino básico e para o ensino secundário; Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Ambos os questionários são constituídos maioritariamente por questões de natureza fechada. O desenvolvimento do estudo compreende a descrição e análise das práticas inovadoras pedagógicas. Nas respostas abertas foi realizada análise de conteúdo de modo indutivo. Foram criadas categorias e subcategorias para a organização dos dados dessas questões. Os dados das questões fechadas foram organizados em tabelas de frequência ou em representação em gráficos de barras.

Resultados

Perceção dos professores sobre características das práticas inovadoras.

Os professores são questionados sobre a importância que atribuem a alguns elementos no que respeita a práticas inovadoras, indicando para cada item apresentado um nível, sendo que o 1 representa menor importância e o 5 representa maior importância. Os dados evidenciam que o elemento que apresenta maior número de respostas no nível 5, maior importância, é a organização do trabalho. A esse elemento segue-se o trabalho colaborativo e o trabalho experimental, com a maioria dos professores a atribuir um nível 5 de importância. O trabalho experimental, não sendo uma metodologia inovadora pode envolver recursos inovadores e desenvolver-se em torno de temas atuais, constituindo assim uma prática inovadora para os envolvidos. Quanto aos restantes itens, aos materiais digitais e

ao recurso a tecnologia todos os professores, à exceção de 1, atribuem nível 4 ou 5 de importância, sendo que a maioria se situa no nível 4.

No questionário é pedido aos professores que deem um ou dois exemplos da sua prática de ensino que considerem serem práticas inovadoras pedagógicas. A tabela 1 apresenta a análise de conteúdo realizada, tendo-se evidenciado nas respostas dos professores características de práticas que foram agrupadas em três categorias: i) dinâmica da aula e organização do trabalho; ii) estratégia de ensino, e iii) uso da tecnologia.

Tabela 1: Exemplos de práticas inovadoras pedagógicas.

Categoria	Subcategoria	Número de professores
Dinâmica de Aula/Organização do trabalho	Trabalho Colaborativo	2
	Simulação e Desenvolvimento de Autonomia	1
	Atividades Experimentais	2
	Sala de Aula Invertida	2
Estratégia de Ensino	Trabalho de Campo	1
	Diversificação de Instrumentos de Trabalho e Avaliação	1
Tecnologia	Ferramentas de Organização de Informação	1
	Ferramentas Digitais Interativas de Aprendizagem	1
	Utilização de Vídeos	1
Outro	Sem Resposta	1

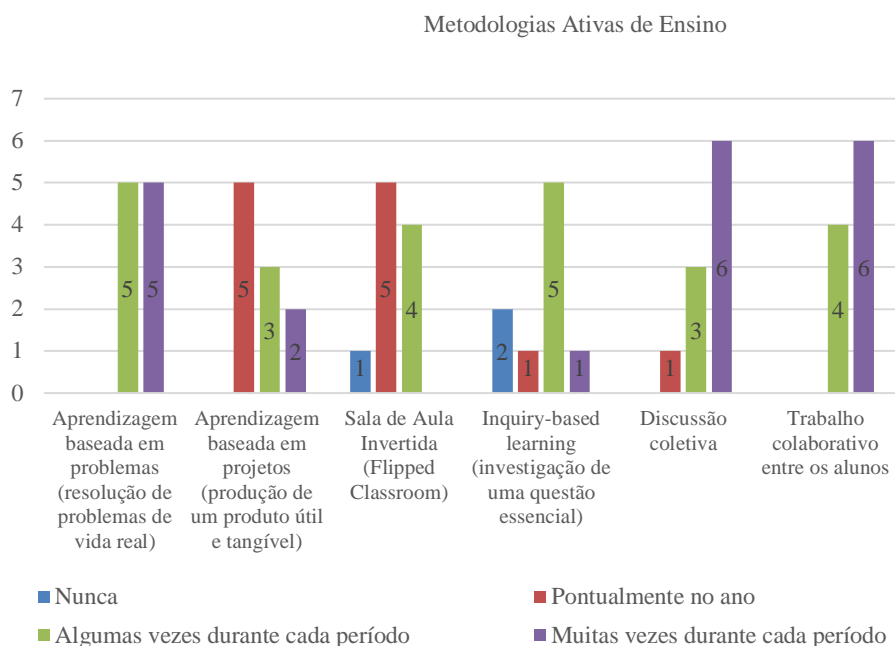
A maioria dos exemplos referem aspetos relativos a estratégias de ensino com enfoque em: atividades experimentais, sala de aula invertida, trabalho de campo e a diversificação de instrumentos de trabalho e avaliação. Algumas práticas inovadoras pedagógicas utilizadas são exemplificadas nas respostas dos professores seguintes:

“Sala de Aula Invertida – Flipped Classroom; aplicação de Quizzizes, promoção da avaliação formativa, com feedback imediato, contribuindo para a autorregulação do aluno” (Q, P4).

“Simular ambientes profissionais, de modo a desenvolver a autonomia dos alunos. Diversifico instrumentos de trabalho / de avaliação” (Q, P8).

Os professores identificaram a frequência com que nas suas aulas seguem metodologias ativas de ensino e aprendizagem. O gráfico 1 apresenta a frequência (nunca, pontualmente no ano, algumas vezes durante cada período, muitas vezes durante cada período), para cada uma das metodologias que foram indicadas aos professores.

Gráfico 1. Frequência do recurso a metodologias ativas de ensino e aprendizagem



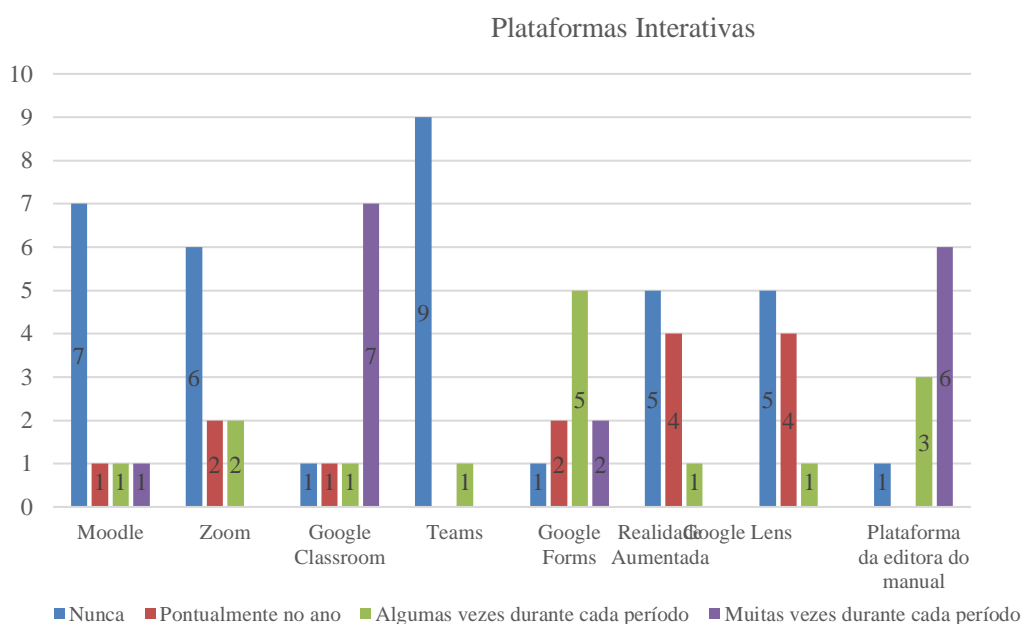
No gráfico 1 verifica-se que a maioria dos professores utiliza com maior frequência, isto é, muitas vezes durante cada período, a discussão coletiva e o trabalho colaborativo entre os alunos, seguindo-se a aprendizagem baseada em problemas (resolução de problemas de vida real); a aprendizagem baseada em projetos (produção de um produto útil e tangível) apenas é usada pontualmente pela maioria bem como a sala de aula invertida (Flipped Classroom); sendo algumas vezes em cada período, mencionada a Inquiry-based learning (investigação de uma questão essencial).

Os professores indicam a importância que atribuem a alguns elementos no que respeita a contributos positivos das práticas inovadoras para a aprendizagem dos alunos. Os professores classificam cada um dos itens dados de 1 a 5, sendo que o 1 representa menor importância e o 5 representa maior importância. Há 5 itens que cinco ou mais professores atribuem nível 5, maior importância: (A) Capacidade de resolução de problemas e raciocínio (6 professores), (B) Envolvimento dos alunos (5 professores), (C) Pensamento crítico (5 professores), (E) Trabalho autónomo dos alunos (5 professores), e (G) Colaboração (6 professores). Nos restantes itens não se verificam tantos níveis 5, mas ainda assim apresentam uma importância relevante, já que a maioria dos professores os classificam pelo menos com nível 4: (D) Equidade (6 professores indicam nível 4 de importância),

(F) Criatividade (4 professores indicam nível 4 e 4 professores indicam nível 5 de importância), e (H) Comunicação (7 professores indicam nível 4 de importância).

Sobre a importância que atribuem a alguns elementos no que respeita às características de um ambiente escolar, para potenciar o PASEO, os aspetos que apresentam um maior número de respostas com um nível 5 (maior importância) por parte dos professores são: Responsabilização, autonomia e participação ativa dos alunos (oito respostas de nível 5); Utilização de Recursos Inovadores (seis respostas de nível 5). Seguem-se dois aspetos em que ambos têm cinco respostas com nível 5 e cinco respostas com nível 4: Promoção de uma cultura de escola afetiva, diversa, inclusiva e acolhedora, e Visão da escola enquanto janela de oportunidades e de futuro. Há um outro aspeto relevante a que nove professores atribuem um nível 4 de importância e um professor atribui o nível 5: Valorização partilhada dos espaços físicos escolares. O único aspeto que recebeu um nível de importância para a consecução do PASEO de 3 foi Constrangimento dos espaços físicos escolares, por três professores, mas também nível 4 (quatro professores) e nível 5 (dois professores). Os professores na sua prática letiva, realizam atividades com recurso a plataformas interativas para a aprendizagem dos seus alunos. A frequência com que o faziam é apresentada no gráfico 2.

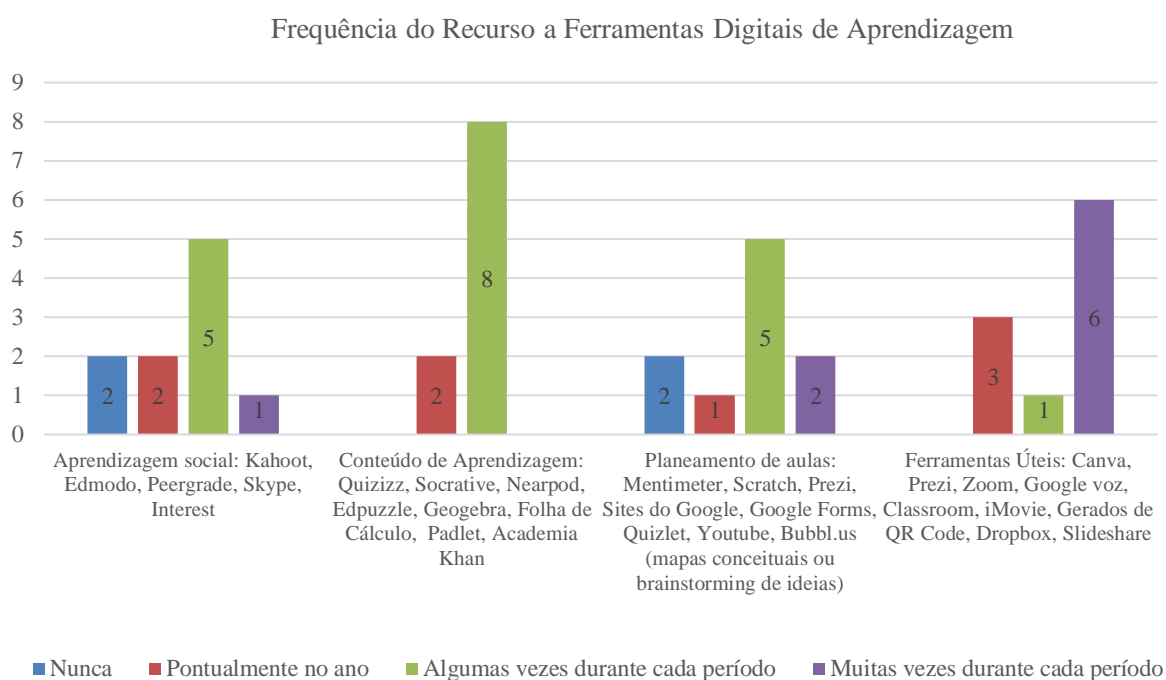
Gráfico 2. Atividades com recurso a plataformas interativas



Verifica-se que as plataformas que a maioria dos professores utiliza com maior frequência (muitas vezes durante cada período) são o Google Classroom e a Plataforma da editora do manual. Têm uma utilização mais esporádica o Google Forms, a realidade aumentada e o Google Lens. Em relação às plataformas que a maioria dos professores refere nunca usar apontam o Moodle, o ZOOM e o Microsoft Teams.

Os professores nas suas aulas, realizam atividades com recurso a ferramentas digitais interativas de aprendizagem dos seus alunos, identificando-se no Gráfico 3 a frequência com que o faziam para cada uma das quatro categorias apresentadas (nunca, pontualmente no ano, algumas vezes durante cada período, muitas vezes durante cada período).

Gráfico 3. Ferramentas digitais de aprendizagem



Verifica-se que há uma utilização variável das ferramentas digitais, sendo que a maioria dos professores refere usá-las algumas vezes no período ou mesmo muitas vezes. Em particular, as ferramentas digitais mais utilizadas são as Ferramentas da Google, tais como Google Classroom (P1, P2, P4, P5 e P8) e Google Forms (P5, P6). Identificam ainda outras como sendo aquelas a que mais recorrem: Prezi (P6), Desmos (P1), Canva (P5, P6, P8), Vídeos (P1, P7, P8), Movie (P6), Socrative (P2), Mentimeter (P4, P5), Nearpod (P2, P5), Padlet (P2), Kahoot (P2, P5), Quiziz (P4), Aplicações móveis (P6), Moodle (P8)

e Não responde (P3). Como exemplos de vantagens na utilização das ferramentas apontam que: “aumenta a dinâmica das aulas, captam a atenção dos alunos, funcionam como momentos formativos” (Q, P2); “potencializam a autoaprendizagem em sala de aula; a exploração do espaço natural/campo e promovem o auto - aperfeiçoamento do aluno em supervisão com o docente” (Q, P6). Já no que respeita a constrangimentos que consideram na utilização de algumas das ferramentas aponta: Falha de internet (P1, P2, P5), Falhas no equipamento (P1, P2), Falta de tempo (P2), Programas extensos (P2), Ferramentas muito direcionadas (P7), Falta de tutoriais (P8), Não vê constrangimentos (P4) e Não aponta constrangimentos (P6).

Um aspeto também relevante para o estudo é o trabalho colaborativo e a formação contínua de professores. Os professores são questionados sobre o facto de reconhecerem se os seus pares têm práticas inovadoras. Neste aspeto, a maioria dos professores refere reconhecer que alguns dos seus pares têm práticas inovadoras e apenas um professor reconhece que todos os seus pares têm práticas inovadoras. Nove dos dez professores valorizam bastante ou muito práticas inovadoras, sendo que um professor assinala valorizar pouco as práticas inovadoras. Em relação à frequência do trabalho colaborativo em que se envolvem para construção de materiais didáticos ou novas abordagens pedagógicas, a maioria dos professores refere que tal acontece algumas vezes durante cada período e três professores indicam que o fazem muitas vezes durante cada período. Dois professores assinalam que desenvolvem esse trabalho colaborativo de um modo pontual ao longo do ano. No que respeita à formação contínua, os professores são inquiridos sobre a frequência com que realizam ações de formação relativas recursos educativos digitais. Os professores revelam realizar ações sobre essa temática de modo regular, sendo que seis professores frequentam ações de formação envolvendo recursos educativos digitais, pelo menos uma vez por ano, e quatro professores referem que frequentam uma ação de formação a cada dois anos.

Perceção dos alunos sobre características das práticas inovadoras

Nesta secção são apresentadas as perceções dos alunos quanto às práticas inovadoras dos seus professores. Em primeiro lugar os alunos são questionados acerca das características que associam a uma aula inovadora. A tabela 2 apresenta a distribuição das suas respostas.

Tabela 2: Características de aulas inovadoras.

Categoria	Subcategoria	Número de alunos
Dinâmica de Aula/Organização do trabalho	Ambiente Flexível	2
	Colaboração	1
	Aula que não promove apenas a capacidade de memorização	1
	Envolvimento / Interação de Alunos	10
	Autonomia	2
	Comunicação	1
Estratégia / Método de Ensino	Aprendizagem Ativa: Trabalho Prático	12
	Aula Criativa	2
	Debates e Pensamento Crítico	4
	Novos Métodos de Ensino (Ex. Flipped Classroom)	10
Tecnologia	Tecnologia Integrada e Ferramentas Digitais	14
Outro	Escola que se preocupa com questões sociais, comportamentais e emocionais	1
	Outros	4
	Sem Resposta	2

A maioria dos alunos apontam aspectos relativos à tecnologia para caracteriza uma aula inovadora. De seguida, com maior frequência foram mencionados aspectos da categoria Estratégia / Método de Ensino, em que as duas subcategorias mais mencionada foram: Aprendizagem Ativa - Trabalho Prático e Novos Métodos de Ensino (Ex. Flipped Classroom). Na categoria Dinâmica de Aula/Organização do trabalho, foram mencionados com maior frequência aspectos relativos a Envolvimento / Interação de Alunos.

“Uma escola inovadora é aquela que se preocupa com questões sociais, comportamentais e emocionais” (Q, A3)

“Mais uso de tecnologia e aulas mais interativas, em vez de estarmos só sentados a ouvir matéria” (Q, A14)

“Uma aula interativa e cativante, e que desperta a minha curiosidade” (Q, A32)

“Uma aula inovadora recorre a interação direta e de forma dinâmica entre o professor e os alunos, preferencialmente num espaço exterior” (Q, A45)

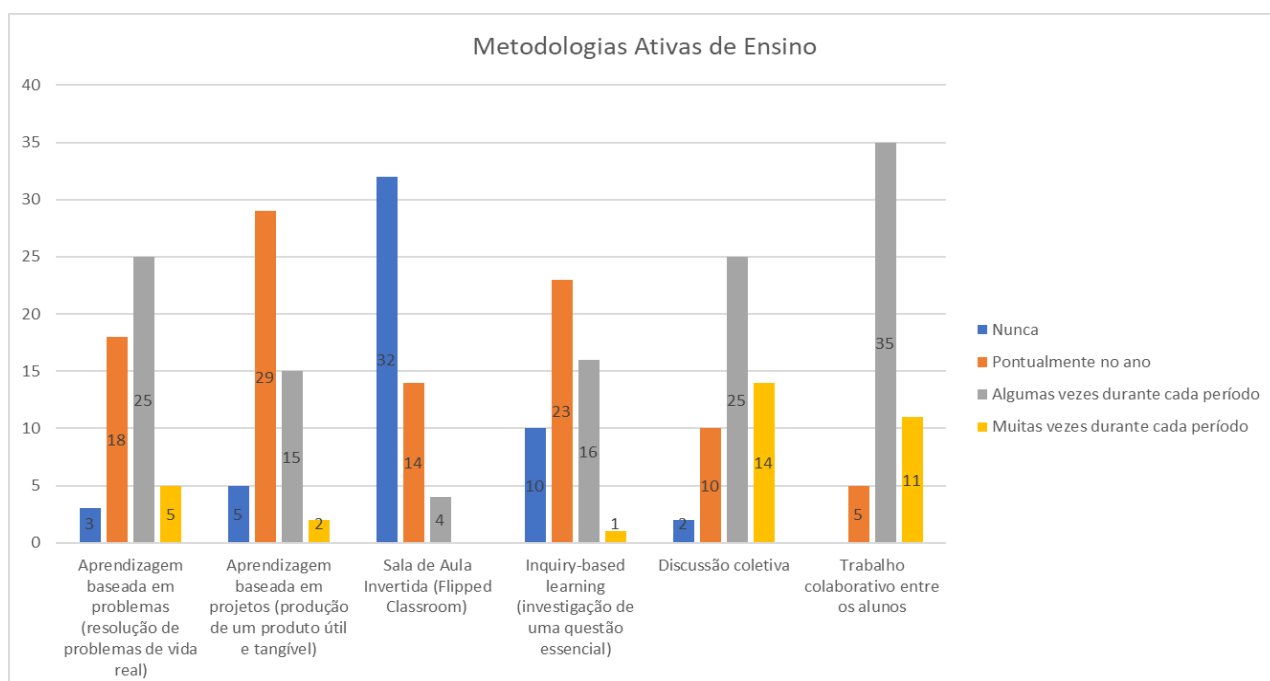
Estes alunos referem que numa escola inovadora, o recurso à tecnologia deve ser mais frequente, com aulas mais interativas, motivadoras e dinâmicas diferentes. Deve promover a curiosidade e atender a questões de âmbito social, comportamental e emocional.

Os alunos são questionados sobre a importância que atribuem a alguns elementos no que respeita a práticas inovadoras em sala de aula, atribuindo um nível a cada item (de 1 a 5 (1 - menor importância; 5 - maior importância). O elemento que apresenta maior número de respostas no nível 5 da parte dos alunos, é a organização do trabalho (32 alunos). Além

deste item, a maioria dos alunos atribui nível 5 de importância ao trabalho colaborativo (28 alunos) e ao recurso à tecnologia (26 alunos). No trabalho experimental, o nível 4 é o que reúne um maior número de respostas (25 alunos), a que se segue o nível 5 (assinalado por 20 alunos). O item com maior dispersão é materiais digitais, sendo o nível 5 o que reúne um maior número de respostas (21 alunos), seguindo-se o nível 4 (12 alunos).

Foi pedido aos alunos indicassem com que frequência os seus professores recorreram a metodologias ativas de ensino/aprendizagem, (nunca, pontualmente no ano, algumas vezes durante cada período, muitas vezes durante cada período) (Gráfico 4).

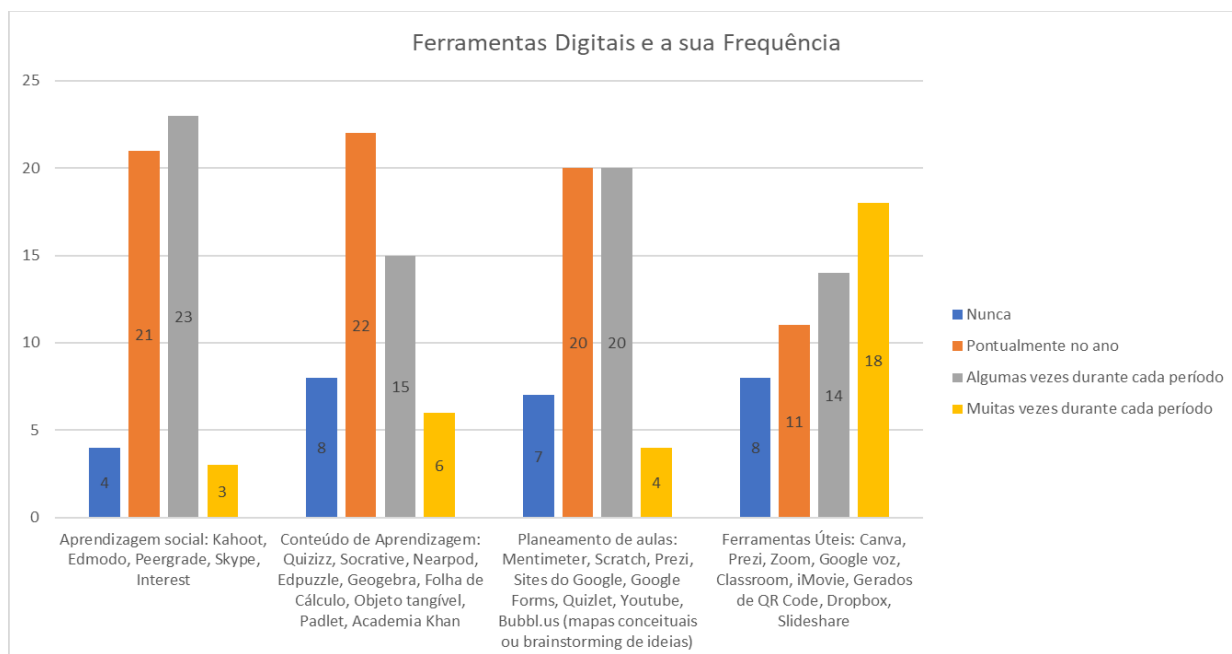
Gráfico 4. Frequência do recurso a Metodologias ativas de ensino e aprendizagem.



A maioria dos alunos indica algumas vezes durante cada período, o Trabalho colaborativo entre alunos, a Discussão coletiva e a Aprendizagem baseada em problemas; nunca recorrem a Sala de Aula Invertida e pontualmente no ano recorrem à Aprendizagem baseada em projetos. Os alunos são também questionados sobre a importância que atribuem a alguns elementos para a sua própria aprendizagem, no que respeita a contributos positivos das práticas inovadoras, classificando cada um dos itens dados de 1 a 5 (1 - menor importância; 5 - maior importância). Há seis itens a que a maioria dos alunos atribui nível 5, maior importância: (H) Comunicação (37 alunos), (F) Criatividade (33 alunos), (A) Ca-

pacidade de resolução de problemas e raciocínio (30 alunos), (G) Colaboração (30 alunos), (B) Envolvimento dos alunos (27 alunos), (C) Pensamento crítico (26 alunos). Nos restantes itens há uma maior distribuição entre os níveis 4 e 5: (D) Equidade (20 alunos indicam nível 5 e 19 alunos indicam nível 4), (E) Trabalho autónomo dos alunos (19 alunos indicam nível 5 e 28 alunos indicam nível 4). Foi ainda pedido aos alunos que indicassem com que frequência os professores realizam atividades com recurso a plataformas interativas para promover a aprendizagem dos seus alunos. Para cada plataforma indicada, assinalaram a frequência: nunca, pontualmente no ano, algumas vezes durante cada período, muitas vezes durante cada período. A maioria dos alunos indica que nunca realiza atividades com recurso a plataformas interativas de aprendizagem, como sendo o Moodle, o Zoom, Microsoft Teams, Realidade aumentada ou Google Lens. Por outro lado, indicam o uso apenas de modo pontual no ano do Classroom, ao Google Forms e à Plataforma da Editora. Os alunos indicaram também a frequência do recurso a ferramentas digitais interativas de aprendizagem (Gráfico 5), evidenciando-se com maior frequência um conjunto de ferramentas úteis para a dinâmica da aula.

Gráfico 5. Ferramentas Digitais Interativas.



Sobre as estratégias utilizadas pelos professores, foi perguntado aos alunos se estas permitem o desenvolvimento do espírito crítico e autonomia, bem como outras competências e valores dos alunos. Os resultados obtidos estão representados na tabela 3.

Tabela 3: Estratégias utilizadas pelos professores.

Categoria	Subcategoria	Número de alunos
Dinâmica de Aula/Organização do trabalho	Trabalho em Grupo	8
	Trabalho Individual	7
Estratégia/Método de Ensino	Questionamento / Discurso Dialógico que chama os alunos à atenção	5
	Discussão/Debate	19
	Trabalho de Investigação	1
	Aula Invertida	2
	Exemplos do Dia-a-Dia	4
	Aulas Interativas / Práticas	15
Tecnologia	Desafios	1
	Ferramentas / Recursos Digitais	1
Outros	Sem Resposta	3
	Outro	2

A maioria dos alunos aponta estratégias, pelo método de ensino, como por exemplo: debate e discussão, aulas interativas e práticas e ainda na categoria de Dinâmica de Aula/Organização do Trabalho indicam o Trabalho Individual e em grupo.

“Realização de trabalhos práticos de grupo (promove o trabalho de equipa), trabalhos orais (confiança, argumentação, falar em grupo), projeto DAC, promove o sentido crítico, responsabilidade, autonomia.” (Q, A36)

“Quando os professores dizem para fazermos trabalhos individuais, pois ajuda a nossa autonomia e trabalhos de grupo, pois ajudam-nos a comunicar e a desenvolver capacidades.” (Q, A37)

Os alunos indicam o que poderia mudar na forma como os professores lecionam. As suas respostas foram agrupadas em quatro categorias, como mostra a tabela 4.

Tabela 4: Mudanças nas práticas como os professores lecionam.

Categoria	Subcategoria	Número de alunos
Dinâmica de Aula/Organização do trabalho	Aulas mais interativas, maior envolvimento dos alunos	23
	Maior autonomia dos alunos/ Trabalho Individual/Grupo	6
	Maior Proximidade entre Professor e Aluno	4
Estratégia/Método de Ensino	Maior atenção às dúvidas e dificuldades dos alunos	2
	Exercícios Práticos	8
	Exemplos do Dia-a-Dia	3
	Maior Consolidação dos Conteúdos	2
Tecnologia	Maior utilização de Recursos Tecnológicos	5
	Sem Resposta	3
Outro	Aulas à Distância	1
	Outro	2
	Ex. Melhores Salários para os professores	1
	Focar questões sociais nas aulas	1
	Nada, está tudo bem	4

A maioria dos alunos considera que a Dinâmica de Aula/Organização do Trabalho, contemplando Aulas mais interativas, maior envolvimento dos alunos e na categoria Estratégia/ método de Ensino, a resolução de exercícios são algumas práticas a melhorar. Também é mencionado o facto de Maior autonomia dos alunos/ Trabalho Individual/Grupo, Proximidade entre professor e Aluno, bem como a maior utilização de recursos tecnológicos.

“Os professores deveriam optar por lecionar de modo mais prático, ao invés do tradicional teórico (fazendo um balanço entre os dois). Deveriam também promover o trabalho autónomo, substituindo a exposição de PPT e fazer mais trabalho oral para os alunos terem mais oportunidades de se expressarem” (Q, A36)

“Os professores poderiam mudar a forma como dão as aulas, sem serem, sem serem tão teóricas, sempre com PPT e sim tornar as aulas mais práticas e mais inovadoras, em que os alunos participem mais e que se sintam mais confortáveis para falar e dar a sua opinião” (Q, A37)

Ideias para o Processo de Inovação Pedagógica

Práticas inovadoras identificadas e a aprendizagem dos alunos

O documento *A Inovação Pedagógica nas Escolas* (CNE, 2023) refere a criação de condições que permitam a expansão da inovação no sistema educativo, permite um aprofundamento da compreensão do conceito de inovação. Vários autores defendem a diversificação de métodos de ensino, na obtenção de uma aprendizagem significativa dos alunos. No presente trabalho os professores identificam como práticas inovadoras pedagógicas o trabalho colaborativo, as atividades experimentais, a sala de aula invertida, as ferramentas de organização de informação e as ferramentas digitais interativas de aprendizagem. Os professores indicam seguir muitas vezes durante o período, metodologias ativas de ensino-aprendizagem nas suas aulas. As suas ideias vão ao encontro das recomendações do CNE (2023) no sentido da adoção de um novo procedimento, proporcionar novas possibilidades de aprendizagem, envolvendo os alunos de uma forma eficaz. Vários professores indicam utilizarem ferramentas digitais diversificadas, apontando razões para a sua utilização como: aumentam a dinâmica das aulas, captam a atenção dos alunos, funcionam como momentos formativos, potenciam a autoaprendizagem em sala de aula. Por sua vez, também a maioria dos alunos associa a práticas inovadoras pedagógicas, o uso da tecnologia com aulas mais interativas, motivadoras e dinâmicas diferentes, promovendo

a curiosidade e tendo preocupação com questões relativas ao nível social, comportamental e emocional. À semelhança dos professores, também os alunos atribuem uma grande importância à organização do trabalho numa prática inovadora. Contudo, ainda que se verifique o reconhecimento do uso de metodologias ativas, estas poderiam ser mais frequentes, e o uso de plataformas interativas de aprendizagem é indicado por alguns alunos como não sendo muito frequente. Os alunos indicam que as aulas devem ser mais interativas, com um maior envolvimento dos alunos e a realização de trabalhos práticos. Os dados dos questionários dos professores evidenciam que os aspetos das práticas pedagógicas, que contribuem para o desenvolvimento de competências e aprendizagem dos alunos, são a capacidade de resolução de problemas e raciocínio, o trabalho autónomo dos alunos e a colaboração, reforçando também que o envolvimento dos alunos e o pensamento crítico são igualmente contributos positivos. Por sua vez, os alunos apontam para a organização do trabalho, o trabalho colaborativo, o recurso à tecnologia, utilização de materiais digitais e o trabalho experimental. As estratégias utilizadas pelos professores, na ótica dos alunos, que permitem desenvolver o seu espírito crítico, autonomia como outras competências, passam por estratégias ao nível do método de ensino, como por exemplo: debate e discussão, aulas interativas e práticas, insistem na dinâmica de aula e defendem o trabalho em grupo, pois ajuda-os a comunicar e a desenvolver capacidades.

Trabalho colaborativo e formação de docentes

Os resultados mostram que os professores valorizam bastante a colaboração e a formação, como práticas inovadoras pedagógicas, admitindo que alguns dos seus pares têm práticas inovadoras e que algumas vezes durante cada período, participam em conjunto com os colegas, na construção de materiais didáticos ou novas abordagens pedagógicas. Os dados obtidos evidenciam também que a maioria dos professores realiza ações de formação de recursos educativos digitais, pelo menos uma vez por ano, e ainda que têm como experiência relevante em projetos e iniciativas de inovação pedagógica e no domínio de autonomia curricular. Segundo o referencial para a inovação pedagógica das escolas "Eventualmente, as iniciativas de inovação poderão integrar-se em projetos mais vastos (de amplitude local, regional, nacional ou internacional), favorecendo-se a criação de redes de colaboração" (CNE, 2023, p. 8), sendo essencial que a escola promova iniciativas que fomentem a colaboração entre os professores e o desenvolvimento de projetos conjuntos.

Abordagens e ideias para um projeto de promoção de inovação pedagógica.

Apresentam-se recomendações podem ser consideradas na promoção de práticas inovadoras pelos professores e pelas lideranças, no âmbito de um projeto de intervenção que dê resposta aos desafios da escola considerados dos resultados obtidos da voz dos professores e dos alunos. Além disso, são também identificados possíveis constrangimentos a serem considerados no desenvolvimento de processos de inovação pedagógica.

A) Estratégias para a inclusão e a diversidade

A diversidade de dinâmicas que são apontadas nas práticas inovadoras pelos participantes, com uma natureza prática e de colaboração devem visar a inclusão de todos os alunos. Devem ser consideradas atividades em grupo facilitadoras de inclusão e diversidade e abordagens que coloquem os alunos no centro do processo de aprendizagem. O ensino deve contemplar abordagens que se concentram nas necessidades individuais dos alunos, com exercícios práticos e exemplos do dia a dia e até com percursos de aprendizagem adaptativos. Considerando as indicações do CNE (2023), o sentido social da inovação pedagógica tem implicações nas práticas educativas e na inovação pedagógica, pressupondo uma visão transformadora da educação que integra uma vertente inclusiva que valoriza a diferença e favorece a interculturalidade.

B) Metodologias que visem o desenvolvimento de competências

As metodologias de ensino devem ser repensadas e revisitadas no sentido de atribuírem uma maior importância à utilização de métodos e estratégias que proporcionem o envolvimento dos alunos que, de modo autónomo, individual ou em grupo, realizem tarefas desafiantes do ponto de vista cognitivo e criativo, contribuindo para as competências essenciais do PASEO. As metodologias devem contemplar práticas que proporcionem aulas mais interativas, a promoção de resolução de problemas e do raciocínio, o desenvolvimento da autonomia dos alunos, uma maior proximidade entre professor e aluno, uma maior utilização de recursos tecnológicos e a valorização da avaliação formativa e do feedback. O Guião de Inovação Pedagógica (CNE,2023) considera nas suas três dimensões uma visão transformadora da educação, no desenvolvimento de competências que fomentem a relação entre a escola e a vida, ouvindo os alunos relativamente aos seus interesses de ordem pessoal, social ou profissional, construindo um currículo flexível e aberto às vivências dos educandos.

C) Recursos tecnológicos e ambientes educativos

Os resultados apontam para a utilização de diversos recursos digitais na sala de aula. A tecnologia pode ser usada para enriquecer a experiência da aprendizagem. De acordo com as recomendações do CNE (2023), a educação digital deve ser entendida como um fator de apoio à aprendizagem e não como uma inovação em si mesma. No entanto, a incorporação de tecnologias educativas e a necessidade de infraestruturas adequadas, são desafios comuns para as escolas, devido a dificuldades financeiras ou técnicas. A criação de ambientes educativos inovadores, pensados para a promoção de uma aprendizagem ativa e em prol das necessidades das diferentes áreas de saber, em relação a recursos e a espaços, pode ser facilitadora da adoção de metodologias de ensino diversificadas.

D) Trabalho colaborativo dos professores

Os professores referem participam em trabalho conjunto de elaboração de materiais didáticos ou abordagens pedagógicas, trabalho que é favorecido pela existência de um horário comum aos professores para reunir. No sentido de expandir a inovação no sistema educativo, relativamente ao trabalho colaborativo dos professores, o CNE (2023) aponta algumas medidas a considerar para este efeito: liderança partilhada que favoreça a participação ativa de todos os intervenientes, e favorecer o trabalho de forma mais interdisciplinar, colaborativa, reflexiva permitindo o sucesso escolar de todos. A articulação e flexibilização do currículo exige um trabalho colaborativo dos professores na promoção da aprendizagem baseada em projetos, na pesquisa e na resolução de problemas.

E) Formação dos professores

Os professores referem realizar de ações de formação em tecnologias digitais e possuem alguma experiência relevante em projetos e iniciativas de inovação pedagógica. A construção de visões e estratégias de ação comuns, as ações pedagógicas concertadas, a partilha de práticas e desenvolvimento profissional são aspetos importantes do trabalho de formação com vista à promoção de inovações pedagógicas. a formação contínua de professores deve abordar requisitos mínimos, áreas de foco e estratégias para garantir que os mesmos estejam preparados para adotar práticas inovadoras (CNE, 2023). Assim, é importante mobilizar diversos intervenientes e focar temáticas diversificadas centradas no trabalho do professor e no desenvolvimento de competências nos alunos.

F) Gestão de constrangimentos

Os constrangimentos que emergem dos resultados referem-se a falha de Internet, falhas no equipamento, falta de tempo, programas extensos, ferramentas muito direcionadas e falta de tutoriais. Tanto professores como lideranças devem antecipar e, de modo articulado, procurar encontrar soluções para tais constrangimentos não coloquem em causa os objetivos de aprendizagem e o sucesso das práticas inovadoras. A falta de formação contínua de professores em áreas específicas, como a didática e pedagogia, deve ser também acautelada. Assim, devem os professores e as lideranças procurar identificar necessidades de formação que contribuam para o desenvolvimento consistente de práticas inovadoras.

Conclusão

Na escola de hoje, já existe uma parte realizada e vai ao encontro do que foi apontado, mas ainda há um caminho a percorrer no que respeita à inovação pedagógica. Perceciona-se que existe alinhamento entre os professores e alunos em relação à inovação pedagógica, convergindo no objetivo de melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, há alguns aspetos a considerar como limitação no estudo, em primeiro lugar o facto da noção de inovação ser variável nos inquiridos, tanto professores como alunos, o que pode levar a perceções diferentes no que respeita às práticas pedagógicas inovadoras. Além disso, pode haver ainda muita ligação a uma prática tradicional, o que pode dificultar a apresentação de contributos mais significativos para a mudança.

Em síntese, a inovação é um processo que não nasce de cima para baixo (um fim em si mesmo, uma tomada de posição progressista), pois a inovação em educação nasce de um grupo de professores ou uma escola que procura motivar, dinamizar a aprendizagem e a participação de todos os alunos.

Referências bibliográficas

- Barroso, J. (1998). Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. *Revista Colóquio/Educação e Sociedade*, 4, (nova série), 32-58.
- Boubih, S., Aidoun, A., Alaoui, M. E., & Idrissi, R. J. (2020). The effectiveness of the flipped classroom in a teacher training context. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11B), 6061–6071. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082242>
- Carvalho, A. B., & Alves, T. P. (2018). Cultura digital e formação docente: o desenvolvimento de competências digitais para a sala de aula no contexto da sociedade em rede. In A. M Silva & E. Freire (Orgs), *Pesquisas e práticas formativas: diálogos sobre a formação docente*. UFPE.

- Conselho Nacional de Educação [CNE] (2023). *Recomendação n.º 4: A Inovação Pedagógica nas Escolas*. Diário da República, 2.ª série, n.º 237, de 11 de dezembro de 2023. https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/152plenario/Recomendacao_4_202
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2019). *Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer*. Penso Editora.
- Figueiredo, A. (2020). IAVE. Conferência de Abertura Final—YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=4ufLemp6JiI&feature=youtu.be&t=771>
- Gillispie, V. (2016). Using the flipped classroom to bridge the gap to generation Y. *Ochsner Journal*, 16(1), 32–36. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4795497/>
- IAVE (2021). *O ensino híbrido como modelo de aprendizagem ativa: uma oportunidade de inovação das práticas pedagógicas*. https://iave.pt/wp-content/uploads/2022/08/1_ensaio.pdf
- Lo, C. K., & Hew, K. F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: Possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s41039-016-0044-2>
- Lopes, A. P., & Soares, F. B. (2019). Ensino Invertido – Uma experiência e análise de resultados [Comunicação em poster]. In *Livro de Resumos Fórum Interno P. Porto* (p. 63). Politécnico do Porto. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/15419>
- Martins, G. d’O., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação. <http://www.dge.mec.pt/>
- OCDE (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. OCDE <https://www.oecd.org/education/ceri/the-oecd-handbook-for-innovative-learning-environments-9789264277274-en.htm>
- Pereira, d. R. M., & César, D. R. (2016). Inovação e abertura no discurso das práticas pedagógicas. *Avaliação*, 21(2), 619-636. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000200015>.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Tullis, J. G., & Goldstone, R. L. (2020). Why does peer instruction benefit student learning? *Cognitive Research: Principles and Implications*, 5(1). doi.org/10.1186/s41235-020-00218-5

A Coordenação de Ciclo como Apoio ao Funcionamento e Articulação entre os Departamentos da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Lina Júlio

EB/JI dos Combatentes
lina.julio@ae-aherculano.pt

Maria João Cardona

Escola Superior de Educação do IPSantarém, CIEQV
mjoao.cardona@ese.ipsantarem.pt

Nota Introdutória

Este estudo emerge da necessidade de analisar e compreender o papel das lideranças intermédias nas organizações educativas, de um modo particular o papel dos coordenadores de departamento e de ciclo de ensino, num agrupamento de escolas.

Pretende aprofundar o conhecimento sobre o trabalho realizado nos departamentos da Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico e de que modo a coordenação de ciclo pode apoiar o funcionamento e articulação entre estes.

Deste modo foi realizada uma pesquisa a nível teórico sobre as lideranças intermédias, e o seu papel preponderante nas organizações educativas. Foi também efetuada uma análise da legislação e normativos sobre as funções específicas dos coordenadores de departamento.

Procedeu-se posteriormente, à formulação dos objetivos da pesquisa, à seleção do agrupamento alvo de estudo e aos coordenadores a entrevistar.

Realizadas as entrevistas, foi feita a sua análise de conteúdo, tendo em conta os objetivos do estudo.

Destacaram-se como aspetos positivos no funcionamento dos departamentos: a relação humana, o trabalho colaborativo, os momentos de reflexão e a entreaajuda.

As dificuldades apresentadas, incidiram na falta de tempo dos coordenadores, no excesso de trabalho, na burocracia, na própria legislação em vigor.

No que diz respeito à articulação entre departamentos/ciclos, todos os coordenadores referiram que esta já foi maior, sendo atualmente mais escassa e pontual devido à falta de tempo e ao panorama atual das escolas, sobrecarregado de solicitações e de tarefas que esgotam por vezes a capacidade de fazer um melhor e mais eficaz caminho na melhoria das práticas educativas.

Este estudo possibilitou a elaboração de um Projeto de Intervenção com vista a uma melhoria do funcionamento e a uma maior e mais eficaz articulação entre os departamentos da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Introdução

O presente trabalho insere-se no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação/Administração Educacional.

O estudo visou analisar as lideranças das escolas/organizações educativas, de um modo particular as lideranças de gestão intermédia, os coordenadores de departamento e os coordenadores de ciclo, da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico.

Com a realização deste estudo pretendemos compreender o papel/funções destes coordenadores, e o modo como funcionam e se articulam estes dois departamentos, num dado agrupamento de escolas do distrito de Santarém.

Face ao contexto atual das escolas e à falta de motivação de alguns docentes, que se vai sentindo cada vez mais nos ambientes educativos, torna-se importante contribuir para a criação de espaços e contextos capazes de volver à classe docente um novo ânimo. Com uma carreira docente cada vez mais longa, mas também dotada da capacidade de se reinventar, importa resgatar o entusiasmo de outrora, conducente a uma prática que se pretende melhor e mais eficaz, com as gerações de crianças e alunos que se nos deparam no quotidiano das escolas. Foi com esta perspetiva de desafio que este trabalho/investigação e conseqüente projeto se revestiu de sentido, significado e pertinência. Tendo em conta as experiências enriquecedoras dos líderes/coordenadores do agrupamento alvo de estudo e do potencial reconhecido em cada um, foi realizada uma reflexão séria, ouvindo os intervenientes, registando os seus constrangimentos, mas também os seus contributos, que se perspetivou um projeto que visa um caminho de melhoria do funcionamento e maior articulação dos dois departamentos.

O estudo desenvolveu-se em 5 capítulos: o enquadramento teórico; objetivos do estudo; opções metodológicas; apresentação e análise dos dados; projeto de intervenção; considerações finais. Termina com umas considerações finais do contributo que todo este trabalho poderá revestir-se na melhoria das práticas das lideranças intermédias, no caso alvo de estudo, com as referências bibliográficas e legislação consultada.

1. Enquadramento Teórico

1.1. O Conceito de liderança - teorias e estilos de liderança

As expressões líder e liderança fazem parte da linguagem quotidiana. São múltiplas as definições existentes, na sua maioria relacionadas com a competência em influenciar um grupo de indivíduos. Quando falamos de liderança pressupõe-se um destinatário coletivo.

Líder e liderança são termos introduzidos no léxico português a partir do inglês, *leader* e *leadership*, traduzindo entre outros aspetos a ideia de guia virtual e qualidade ou função de guiar, liderar. O dicionário de língua portuguesa (Priberam 2023) apresenta o conceito de liderança como: “comando, direção, hegemonia”; e conceito de líder como: “pessoa que exerce influência sobre o comportamento, pensamento ou opinião dos outros”; “pessoa ou entidade que lidera ou dirige”.

O aparecimento das ciências sociais, em particular, da sociologia e da psicologia, possibilitou alargar esta visão algo restrita da liderança.

Chiavenato (2005), expõe a liderança como um dos temas organizacionais mais estudados nas últimas décadas, e cada vez mais importante na vida de todas as organizações pelo facto de, por um lado, o mundo organizacional requerer líderes eficazes para a condução bem-sucedida das organizações e, por outro lado, a liderança representar o processo mais eficaz de renovar e revitalizar as organizações e impulsioná-las rumo ao sucesso e à competitividade.

Assim, na definição de liderança, deverão ser tidas em conta variáveis como a configuração organizacional, o ciclo de vida das organizações ou as culturas organizacionais diferenciadas.

Durante muito tempo, os estudos sobre liderança aceitavam o facto de que os líderes tinham certas características, tais como amabilidade, a força física, a inteligência, etc, que se consideravam fundamentais para o exercício da liderança.

Se esta teoria se confirmasse, então, o líder sê-lo-ia sempre, de forma eficaz, em todas as situações e em relação a qualquer indivíduo ou grupo.

O que a realidade organizacional e grupal vem revelar é que existem características diferentes nos líderes, e um líder pode ter muito sucesso numa situação e insucesso noutra contexto situacional.

Apesar da diversidade, são comumente aceites três paradigmas principais na conceptualização da liderança:

- o primeiro assenta no estudo dos traços da personalidade do líder;
- o segundo apela à observação dos comportamentos adotados pelo líder no exercício da liderança;

- o terceiro refere-se às variáveis situacionais ou contingenciais que condicionam a eficácia da liderança.

Se no primeiro dos três paradigmas, o importante é isolar e caracterizar os atributos pessoais do líder, marcos essenciais na distinção entre líderes e não líderes, no segundo, o relevo é atribuído àquilo que os líderes fazem no que respeita às suas funções na tentativa de descrever os comportamentos que mais se correlacionam com a eficácia organizacional. Por sua vez, a terceira perspectiva, enfatiza uma lógica mais contingencial ou situacional na medida em que se pretende apurar as influências do meio e do contexto que podem condicionar os efeitos da liderança.

Segundo a teoria de Kurt Lewin, testada por Lippitt e White (1943), (citado por Bento & Ribeiro, 2013, pp.16-17), existiam 3 estilos de liderança: Autocrático, Democrático e Liberal ou Laisser Fair.

No estilo autoritário, a centralização das decisões está no líder, que impõe as suas ordens ao grupo. Fixa com rigidez todo o processo de organização do trabalho desde as tarefas até aos resultados.

No estilo democrático, o líder assume-se como condutor e orientador do grupo ou subordinados e incentiva a participação democrática e espontânea das pessoas.

No estilo liberal, o líder delega, de forma total, as decisões ao grupo ou subordinados, deixando-os completamente à vontade e sem controlo, com liberdade completa para as decisões quer sejam do grupo, quer sejam dos indivíduos.

Outras teorias sobre a liderança denominadas situacionais ou contingenciais, partem do pressuposto de que o comportamento mais apropriado para um líder depende das situações ou circunstâncias concretas em que o líder se encontra.

Um dos modelos teóricos que teve mais aceitação foi o modelo contingencial de Fiedler (1965,1967). Desenvolveu uma escala denominada LPC (Least Preferred Co-worker) para medir o estilo de liderança. O objetivo da escala é diferenciar o estilo de liderança focado no relacionamento, do estilo de liderança focado na tarefa. Como todos os defensores das teorias situacionais ou contingenciais, Fiedler, defende que não existe nenhum estilo de liderança que possa ser considerado o mais eficaz em qualquer situação, seja ela qual for. Uma pessoa torna-se líder não apenas devido aos atributos da sua personalidade, mas, também, em virtude da coexistência de vários fatores situacionais da interação entre líder e os seus subordinados. De acordo com esta teoria, são três os principais fatores que determinam se uma dada situação é favorável ou desfavorável ao líder:

- A relação líder-subordinado, isto é o grau de aceitação do líder pelos subordinados;

- A estrutura da tarefa, ou seja, se os objetivos, as decisões e as soluções dos problemas estão clarificados (tarefa estruturada) ou não;
- A posição do poder do líder, determinada fundamentalmente pela sua autoridade formal e pelo grau da influência sobre as recompensas, punições, etc.

A teoria de contingência de Fiedler utiliza a distinção entre tarefas e relacionamento, e propõe-se relacionar estes tipos de liderança com a situação. Fiedler pressupõe que existem contingências que tornam mais eficaz um estilo que outro. Cada um destes estilos é eficaz, consoante a situação.

Após os seus estudos, Fiedler convenceu-se da impossibilidade de o indivíduo ser ao mesmo tempo voltado para as tarefas e voltado para as relações. O indivíduo em posição de liderança sente-se mais confortável, sincero e eficaz praticando comportamento de liderança coerente com a sua própria personalidade básica. Assim, o aspeto mais importante da liderança é combinar o estilo e a personalidade do líder com a situação em que o seu desempenho será melhor.

Segundo Bento e Ribeiro (2013, pp.18-19), para que a liderança seja eficaz e com ela se obtenham os melhores resultados é necessário ter em conta 3 fatores:

- a) o líder: os seus valores e as suas convicções, a sua disponibilidade para o grupo, a sua maneira de comunicar e de dar o exemplo, entre outras;
- b) os liderados: o empenho que colocam no trabalho, as expectativas em relação ao líder, o sentimento de poderem participar nas decisões, a experiência, entre outros;
- c) o contexto: o ambiente de trabalho, o espírito de equipa, o tipo de organização, os objetivos, entre outros.

Ainda sobre lideranças eficazes, surge a liderança transformacional, a qual se tem revelado muito profícua nos meios académicos e empresariais, pelo efeito positivo que tem provocado no desempenho de indivíduos e organizações. Apresenta-se como uma liderança baseada em valores. Os líderes fomentam o empenhamento dos seguidores, induzindo-os a ultrapassar os seus próprios interesses em prol da organização.

Como refere Bento e Ribeiro (2003):

Estes líderes promovem a consciência dos seguidores apelando a valores como a justiça, a paz e o respeito – e não através de emoções como o medo, a cobiça, a inveja, e a competição desenfreada. (...) é a mais apropriada para o mundo hodierno – em que as organizações se confrontam com a necessidade imperiosa de lidar constantemente com a mudança (p. 335).

1.2. Liderança nas escolas

A literatura e investigação neste campo é unânime ao considerar a liderança educacional como uma característica determinante para a eficácia de uma escola.

Alguns estudos realizados manifestam a preocupação de não se centrarem exclusivamente nas características do líder, avaliando também como o mesmo promove, ou não, formas de participação dos professores e parceiros educativos na gestão da escola.

São muitos os trabalhos de investigação no âmbito das lideranças escolares e muitos os autores de estudos sobre as mesmas.

Nóvoa (1992), equaciona a ligação entre a liderança e o desenvolvimento das escolas de qualidade, na medida em que a existência de uma liderança organizacional efetiva e reconhecida pode promover estratégias concertadas de atuação e estimula o empenhamento individual e coletivo na realização dos projetos de trabalho.

Costa (2000), estabelece um paralelismo da organização escola com outras organizações:

Se por um lado, reconhecemos à escola alguma especificidade organizacional que a diferencia de outras organizações, também é verdade que a escola depende frequentemente de modelos de análise organizacional e de orientação normativa importados de outros contextos, designadamente do empresarial (p.26).

No entender de Alvarez (2001), os líderes mais fascinantes têm uma visão clara das tendências, são visionários, e além disso são capazes de comunicar essa visão e fazer participar nela os demais, conseguindo a sua colaboração numa equipa unida. Ainda segundo este autor, o líder é capaz de fazer leituras da realidade e traduzi-las numa linguagem apropriada às equipas que colaboram com ele. São pessoas capazes de integrar em torno de um projeto, uma ideia ou sentimento, um conjunto de pessoas conseguindo que predominem os interesses e objetivos do grupo sobre o individual.

Segundo Fullan (2003), liderar numa cultura de mudança significa criar uma cultura de mudança. Não significa adotar inovações, uma atrás das outras; significa gerar essa capacidade de procurar, avaliar de forma crítica e incorporar seletivamente novas ideias e práticas, constantemente, tanto dentro da organização, como fora dela.

A liderança, para Roldão (2019), é encarada como um processo de redução da incerteza do grupo que permite à organização caminhar em direção aos seus objetivos. O líder surge, deste modo, como um meio para a consecução dos objetivos desejados pelo grupo, sendo que o grupo o aceita, porque ele possui e controla meios que o grupo deseja utilizar para atingir os seus objetivos e a satisfação das suas necessidades.

Bento (2008), refere quanto ao comportamento dos líderes que:

podemos diferenciar dois tipos de “comportamento de liderança: transacional e transformacional. Os líderes transacionais determinam o que os subordinados

precisam para realizar seus próprios objetivos e os objetivos da organização. Em contraste, os líderes transformacionais motivam-nos a fazer (...), fomentando a procura de novas soluções e ideias (p.8).

Para Hargreaves e Fink (2007):

a liderança escolar sustentável é orientada para a aprendizagem numa perspetiva integradora em que é reconhecida a responsabilidade conjunta de todos e todas os que participam na comunidade educativa. Referem ainda, que o profissionalismo não se limita a “encorajar os professores a envolverem-se numa diversidade de ações de formação contínua. [...] a liderança partilhada e o acesso aos recursos estão intimamente relacionados [...]. A disponibilidade de recursos, especialmente humanos, destinados à colaboração estimula a tomada de iniciativa e a liderança (p. 322).

A questão da liderança nas escolas, atravessou inúmeras alterações sociais que interferiram na sua mudança.

Com a introdução do Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio, Regime de Autonomia e Administração e Gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, que foi modificado pela Lei 25/99, de 28 de janeiro, tinha-se como objetivo fomentar uma significativa mudança ao nível da administração e gestão escolar. Apresentou alterações organizacionais e, na gestão e administração das escolas, modificando a constituição dos órgãos de gestão, concebendo a figura do diretor executivo em substituição da do presidente do conselho diretivo. Surge assim uma nova perspetiva de gestão da escola, centrado na figura do diretor. Com o novo modelo de gestão escolar, a partir de então em vigor, alterou-se a vida nas escolas: perdia-se o modelo de gestão colegial e impunha-se o modelo unipessoal e profissionalizado, focalizado na figura do diretor.

Com a aprovação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com a redação que lhe é dada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, foram introduzidas alterações consideráveis na organização escolar e na estruturação de novas funções para os trabalhadores.

Podemos inferir pela análise dos decretos lei ao longos das últimas duas décadas, sobre as estruturas de orientação educativa e supervisão pedagógica, que os mesmos apresentam uma evolução e complementaridade, quer relativamente ao léxico utilizado, quer à explicitação das funções, bem como ao modo de eleição dos cargos de gestão intermédia/coordenadores de departamento. O Decreto Lei 115 -A /88, referia “Estruturas de Orientação Educativa e Serviços Especializados de Apoio Educativo”, o Decreto Lei nº 75/2008, apresenta estas estruturas de um modo mais abrangente com funções mais específicas, nomeando-as de “Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão”, dando maior ênfase à coordenação, supervisão, articulação, gestão curricular, organização, acompanhamento e avaliação, acrescentando a

coordenação pedagógica de cada ano, ciclo, curso e a avaliação de desempenho do pessoal docente.

As lideranças intermédias (coordenadores de departamento), desempenham assim um papel determinante no desenvolvimento de práticas supervisivas e colaborativas.

No entender de Formosinho (2009), a ação dos coordenadores centraliza-se:

mais em criar um clima no qual a ação tenha lugar do que em liderar a ação propriamente dita de cada Equipa, mais em proporcionar a emergência e afirmação das equipas intermédias do que em dirigir todas as ações das equipas (citado por Oliveira & Oliveira, 2021, p.9).

Alguns autores, Correia (2019), Freitas e Grave-Resendes (2018), Ferreira (2018) defendem que:

(...) a liderança do coordenador de departamento é o caminho certo para desenvolver escolas de sucesso, pois apoia os professores na sala e fomenta práticas de qualidade, o acompanhamento dos professores e a coordenação de atividades letivas que conduzem ao crescimento pessoal e profissional dos docentes. O coordenador é um líder com competências para, conjuntamente com os seus pares, contribuir para a melhoria do ensino e para a qualidade da escola, (...) (citado por Oliveira & Oliveira, 2021, p.10).

No âmbito do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos, refere o Decreto-Lei n.º 75/2008 como finalidade dos Agrupamentos de escolas, artigo 6º, ponto 1:

- a) Garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade;
- b) Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino.

O Decreto-Lei nº 137/2012 reforça também a importância desta articulação vertical.

Também a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, emanada pela DGIDC, refere que: “A articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspetiva de continuidade e unidade global de educação/ensino”.

Ao nível da educação Pré-escolar e no âmbito das referências/sugestões para esta articulação, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016), clarificam a sua importância e o modo como a mesma deve ser realizada.

Torna-se, assim, fundamental, proporcionar uma articulação vertical que proporcione experiências e aprendizagens que favoreçam uma adequada transição das crianças da educação

pré-escolar para o 1º CEB, apoiando uma continuidade curricular significativa, com vista a melhoria dos resultados escolares.

Como nos diz Cardona, M.J. (2014):

A necessidade de refletir e estudar a forma como se processa a transição entre a pré-escola e a escola é uma prioridade para que se processe sem problemas a adaptação da criança a um novo contexto educativo em que vai ser confrontada com novas experiências e desafios. Criar condições para que a transição para a escola decorra sem sobressaltos é uma preocupação que exige a atenção de todos os adultos que cuidam da educação da criança (p. 313).

Refere ainda esta autora, quanto à continuidade curricular e das práticas educativas das transições, que esta não pode significar repetição ou uniformidade, pois temos sempre que considerar que esta não se restringe aos aspetos curriculares.

Também as OCEPE (2016), sublinham que, apoiar a transição das crianças da educação pré-escolar para o 1º CEB, assegurando a sua continuidade, não significa adotar metodologias e estratégias de aprendizagem consideradas da fase seguinte.

Segundo Serra (2004):

podemos diferenciar vários tipos de articulação curricular: a ‘articulação curricular espontânea’, que se estabelece naturalmente, fruto da proximidade geográfica entre as instituições e da qual surgem projetos que envolvem os dois níveis educativos; a ‘articulação curricular regulamentada’, que surge em consequência de imposições legais e a ‘articulação curricular efetiva’, que acontece de modo consciente e assumido entre os docentes e as docentes de diferentes níveis de ensino. A articulação curricular efetiva pode assumir três formas: ‘ativa, reservada e passiva’, consoante é efetivamente assumida pelos docentes e pelas docentes dos diferentes níveis de ensino (citado por Cardona, M. J., p. 315).

Esta articulação curricular deve resultar de uma cultura de escola assente na confiança nos processos, nas opções e nos agentes educativos, mas também numa maior intencionalidade do processo educativo.

Alves e Roldão (2018, p.16), referem que a articulação “exige intencionalidade, coerência, sequencialidade, sentido integrador (...), sobretudo, no terreno da ação concreta e estratégica dos projetos educativos e das equipas docentes”.

Para tal, é imprescindível implicar todos os docentes numa mais profunda e sistemática coordenação pedagógica ao nível dos órgãos e estruturas intermédias, assegurando uma efetiva articulação.

É crucial apostar na melhoria do trabalho colaborativo dos professores ao nível das estruturas intermédias de orientação educativa, assumindo de forma consistente a articulação interdepartamental, interdisciplinar e a sequencialidade das etapas educativas.

2. Objetivo da Pesquisa

Uma das principais competências envolvidas no exercício da função docente é a liderança. Partindo deste pressuposto, foi abordado, questionado e investigado o modo como a mesma se poderá efetivar, de forma a alcançarmos uma eficaz coordenação/gestão de equipas nas organizações educativas.

As estruturas intermédias das organizações escolares, de um modo particular os coordenadores de departamento e de ciclo, têm vindo a ser reconhecidas como órgãos determinantes na mobilização dos professores e no desenvolvimento de dinâmicas de trabalho que possibilitam a renovação e a construção de novas práticas num trabalho que se pretende colaborativo, eficaz e com intencionalidade.

Pretendeu-se com a investigação compreender qual o papel das lideranças intermédias na perspetiva dos coordenadores de departamento e de ciclo, da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, analisar o modo como funcionam e se articulam estes 2 departamentos (onde existe uma coordenação partilhada), com vista à elaboração de um projeto de melhoria do seu funcionamento e articulação.

O estudo teve por objetivos:

- Caracterizar como funcionam os departamentos;
- Aferir como é realizada a articulação entre o departamento do pré-escolar e o departamento do 1º ciclo;
- Identificar os aspetos a melhorar para um melhor funcionamento do departamento e uma articulação mais eficaz entre departamentos.

No final da análise da recolha de dados desta investigação foi elaborado um Projeto de Intervenção, com estratégias que visam a melhoria das situações encontradas ou mesmo uma solução para os problemas identificados.

3. Opções Metodológicas

A presente investigação assentou no paradigma interpretativo uma vez que perspetivou compreender e interpretar a visão dos profissionais que intervêm nesta problemática das lideranças de gestão intermédia numa organização escolar.

O paradigma interpretativo tem como noções científicas predominantes a compreensão, significado e ação, pois pretende compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para os profissionais de educação com funções de lideranças.

Segundo Vilelas (2009), a investigação científica, de um modo geral, refere-se à atividade que nos permite obter conhecimentos científicos, ou seja, conhecimentos objetivos, sistemáticos, claros, organizados e verificáveis. Desta forma, a investigação científica desenvolve-se, na

perspetiva do autor, de acordo com as linhas gerais do processo de conhecimento. Num momento inicial o investigador ordena e sistematiza as suas inquietações, formula as suas perguntas e elabora organizadamente os conhecimentos que constituem o seu ponto de partida. Após esta fase, o investigador delinea a sua estratégia perante os factos a estudar, formulando um modelo operativo que lhe permita recorrer aos seus objetivos e conhecê-lo tal como ele é. Para Quivy e Campenhoudt (2003), a melhor forma de começar um trabalho de investigação em ciências sociais consiste em esforçar-se por enunciar o projeto sob a forma de pergunta de partida, representando o fio condutor da investigação. Seguidamente, o processo é constituído de várias fases, desde a formulação do problema até à apresentação e discussão dos resultados, com o objetivo de apresentar respostas aos problemas identificados.

3.1. Contexto e participantes do estudo

Os Coordenadores entrevistados desenvolvem a sua atividade profissional, num agrupamento de escolas do distrito de Santarém.

O estudo realizado, contou com a participação de 4 coordenadores: 2 coordenadores de departamento curricular (Pré-escolar e 1º ciclo) e 2 coordenadores de ciclo (Pré-escolar e 1º ciclo). Este agrupamento foi formado em 2002, abrange uma grande área geográfica com características muito diferentes, num misto de rural e urbano. O espaço urbano, abrange desde o centro da cidade até às zonas limítrofes, trazendo toda uma diversidade social típica das cidades. Nas zonas rurais verifica-se algum envelhecimento populacional e deslocalização diária de uma parte considerável da população ativa para trabalhar na zona urbana. A população do agrupamento abrange uma grande diversidade socioeconómica, cultural e religiosa, já que é um polo de integração de população dos meios rural e urbano com qualificações e literacia muito diversas, de vários grupos sociais, de estrangeiros, de idosos e de casais jovens. Regista um grande número de alunos carenciados e subsidiados pela ação social escolar, existindo sinais indicativos de algum empobrecimento dos agregados familiares. No entanto também se registam inúmeros agregados familiares com habilitações superiores (ou aproximadas) e boa capacidade económica fazendo, assim, com que o agrupamento seja o reflexo de uma sociedade civil plural e diversa. Na área de abrangência do Agrupamento existem, a nível cultural global, diversas estruturas recreativas e culturais, bem como um património histórico-cultural valioso que enriquecem as realidades educativas e possibilitam o enquadramento cultural da comunidade educativa.

A tabela seguinte caracteriza de modo sucinto os coordenadores entrevistados.

Tabela 1. Caracterização dos entrevistados

Caracterização dos entrevistados				
	Coordenador A	Coordenador B	Coordenador C	Coordenador D
Formação acadêmica e profissional	Educadora de Infância	Professora do 1º Ciclo	Educadora de Infância	Professora do 1º Ciclo
Idade	61 anos	63 anos	60 anos	55 anos
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Habilitações	Mestrado	Licenciatura	Licenciatura	Mestrado e 1º ano de Doutorado
Tempo de serviço docente	39 anos	44 anos	36 anos	35 anos
Tempo de serviço na escola	20 anos	20 anos	15 anos	20 anos
Nível que leciona	Pré-escolar	Professora do 1º Ciclo	Pré-escolar	Professora do 1º Ciclo
Tempo que exerce o cargo	16 anos	13 anos	Durante 12 anos	10 anos
Outros cargos	Responsável de estabelecimento; Representante do pré-escolar no Conselho Municipal de Educação.	Assessoria na direção do agrupamento		Membro da EMAEI

Como se observa na tabela anterior, a idade dos participantes no estudo situa-se entre os 55 e os 63 anos, sendo todos do sexo feminino. Todos com uma longa carreira profissional, entre os 35 e os 44 anos de serviço docente, com uma média de 20 anos de serviço neste agrupamento e com cargos de coordenação há mais de 10 anos. 2 destes coordenadores possuem habilitação académica de licenciatura e 2 têm mestrado. 2 acumulam outros cargos, para além das funções de coordenação.

3.2. Procedimentos metodológicos para a recolha e análise de dados

A metodologia utilizada no estudo foi de natureza qualitativa através da aplicação de entrevistas com os resultados a serem obtidos através da análise de conteúdo.

As opções metodológicas da investigação, a entrevista semiestruturada apresentou-se como a mais adequada, uma vez que, ao ser conduzida com uma estrutura flexível garantiu, por um lado, que todos os tópicos cruciais fossem abordados, e por outro lado, através da margem de liberdade dada ao entrevistado existiu a possibilidade de obter informações relevantes acerca do significado atribuído pelos entrevistados à problemática em causa.

Foi construído um guião da entrevista e o conteúdo das questões foi determinado pelos objetivos da investigação.

Com base nas entrevistas realizadas, foram estabelecidas categorias e subcategorias de análise, que foram articuladas com as três dimensões base de toda a investigação, como se ilustra na tabela seguinte.

Tabela 2. Categorias e subcategorias de análise

Categorias de análise	Subcategorias
Funcionamento do departamento	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aspectos positivos ✓ Dificuldades
Articulação entre departamentos/ciclos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Como é efetuada a articulação entre os departamentos (Pré-escolar/1º ciclo) ✓ Exemplos de articulação ✓ Aspectos positivos desta articulação ✓ Dificuldades encontradas
Sugestões de melhoria	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sugestões para um melhor funcionamento do departamento ✓ Sugestões de melhoria para uma articulação mais eficaz entre os departamentos

Esta análise permitiu o desenho de três categorias relacionadas com a perceção dos coordenadores entrevistados, no que concerne ao modo como funcionam os departamentos, como é realizada a articulação entre os departamentos e os aspetos a melhorar.

4. Apresentação e Análise dos Dados

Vejamos agora sucintamente, através da tabela seguinte, os aspetos e exemplos positivos encontrados, bem como, as dificuldades e sugestões de melhoria, atendendo também ao nível do ensino que lecionam.

Tabela 3. Síntese do trabalho de análise das entrevistas

Entrevistados	Funcionamento do departamento		Articulação entre os departamentos		Sugestões	
	Aspetos positivos	Dificuldades	Aspetos positivos/exemplos	Dificuldades	Melhor funcionamento	Articulação mais eficaz
Coordenador A Pré-escolar	Momentos de encontro e reflexão	Legislação	Fizemos documentos reguladores do agrupamento.	Hoje não há tempo	Haver mais tempo para reuniões/encargos de reflexão	Mais articulação em termos pedagógicos
	Construção de documentos de gestão do departamento	Liderança hierárquica				Encontros semestrais sobre assuntos comuns, por exemplo: articulação de conteúdos; modos de transição da educação pré-1º ciclo; organização do

						ambiente educativo.
	Projetarmos e planearmos uma visão da EPE					
	Entreajuda					
	Órgão coeso					
Coordenador C Pré-escolar	Trabalho colaborativo	Reuniões de departamento on-line	Exposição de trabalhos com um tema comum na festa de final de ano no agrupamento	Atualmente não há.	Reuniões de departamento presenciais e não on-line	Encontros semestrais sobre assuntos comuns
	Projetos de departamento comuns a todos os grupos da educação pré-escolar					Observação de aulas inter pares
						Criação de espaços de aprendizagens comuns às crianças da educação pré-escolar e aos alunos do 1º ciclo
Coordenador B 1º CEB	Relação humana: empática e profícua	Avaliação do desempenho docente	Acompanhamento dos alunos que transitam da educação pré-escolar para o 1º ciclo, no mesmo estabelecimento	É muito pouca devido à falta de tempo dos docentes	Retirar a carga pedagógica aos coordenadores	Menor carga letiva dos coordenadores
	Colaboração com os colegas	Falta Supervisão pedagógica em sala de aula	Existe a nível de estabelecimentos com projetos e atividades			
	Planificações conjuntas por grupos de ano					
	Experiência profissional longa	Falta de tempo				
Coordenador D 1º CEB	Trabalho em conjunto: coordenador de departamento com a coordenadora de ciclo	Excesso de trabalho	Trabalho em conjunto no Conselho Pedagógico	Falta de tempo	Existência de crédito horário para reuniões	Menor carga letiva dos coordenadores
	Entreajuda	Falta de articulação entre os docentes		Falta de motivação		
	Formação e partilha	Burocracia				

Projetos e planeamento em conjunto	Falta de tempo/dispo nibilidade dos docentes
--	---

Como se verificou pela observação da anterior tabela, a questão da “falta de tempo” é transversal a todos as dimensões, quer ao modo como funcionam os departamentos, quer quanto á articulação entre os departamentos, quer quanto aos aspetos a melhorar. Sem dúvida que as questões relacionadas com a falta de tempo, a burocracia, o excesso de trabalho, a carga letiva, têm levado a uma desmotivação por parte destes docentes, tanto os coordenadores da educação pré-escolar, como os coordenadores do 1.º CEB.

Tendo em conta os objetivos do estudo e feita uma análise comparativa ao conteúdo das respostas, constatou-se que o trabalho realizado por estes coordenadores tem vindo a diminuir ao nível da quantidade, assim como da qualidade das atividades realizadas em articulação. Usaram muitas vezes as palavras: já se fez, já fizemos, atualmente não existe. Ainda assim, ao nível do funcionamento dos departamentos depreende-se que os mesmos de um modo geral funcionam bem, existe um bom relacionamento entre os docentes, apoiam-se e colaboram entre si. Também se verificou que a relação entre os docentes dos dois departamentos é cordial, e efetiva em caso de necessidade, no entanto revelou-se escassa e pontual.

5. Projeto de Intervenção

Este Projeto de Intervenção resulta do contributo de toda a investigação realizada, fundamentando-se na análise de conteúdo dos resultados obtidos através das entrevistas realizadas.

Os objetivos e as propostas de estratégias de intervenção baseiam-se nas dificuldades diagnosticadas pelos coordenadores que participaram neste trabalho de investigação.

A proposta de projeto que se segue irá incidir no quadro das dimensões definidas, trabalhadas, estudadas e analisadas no estudo. Algumas propostas advêm de algumas práticas referidas pelos entrevistados, no sentido de serem melhoradas, outras pretendem voltar a aplicar algumas já realizadas, mas que atualmente não estão a ser implementadas e outras pretendem refletir alguma “ambiçãõ” da autora deste estudo, face ao contexto desafiante que se vive nas escolas atualmente, pretendendo não perder de vista o caminho da educação de qualidade, onde todos têm direito a experiências com sentido e significado, que resultem em aprendizagens para as crianças e alunos que integram o contexto educativo.

Com este projeto pretende-se:

- Articular alguns conteúdos curriculares comuns à educação pré-escolar e ao 1º ciclo, promovendo aprendizagens significativas;

- Realizar um trabalho colaborativo entre todos os docentes dos 2 departamentos, visando integrar saberes, atividades e projetos dando sentido às aprendizagens.

O grande desafio estará na “força” motivacional necessária a instigar nos profissionais, de modo a levarem a cabo a implementação do mesmo, uma vez que o panorama atual das escolas está sobrecarregado de solicitações e cumprimento de tarefas que esgotam por vezes a capacidade de fazer um melhor e mais eficaz caminho na melhoria das práticas.

É este o grande de desafio do projeto que se segue.

Tabela 4. Projeto de Intervenção – Funcionamento dos departamentos

PROJETO DE INTERVENÇÃO					
Focos de Intervenção	Objetivos	Estratégias	Monitorização /avaliação	Fase de Implementação /execução	
Funcionamento dos Departamentos	>Promover a partilha de experiências entre os agentes educativos.	a Encontros de reflexão de experiências, práticas etc.	para temas, práticas	Avaliação e registo nas atas, das reuniões de departamento.	Ano letivo 2024-25 2º semestre
	>Promover a divisão de tarefas da coordenação de departamento	a <Definir a partilha de tarefas em cada departamento pelos docentes que o compõem, alternadamente. Por exemplo: organização de visitas de estudo ou atividades comuns ao departamento.	em cada departamento pelos docentes que o compõem, alternadamente. Por exemplo: organização de visitas de estudo ou atividades comuns ao departamento.	Avaliação e registo nas atas, das reuniões de departamento.	Mensalmente

Tabela 5. Projeto de Intervenção-Articulação entre departamentos/ciclos

PROJETO DE INTERVENÇÃO				
Focos de Intervenção	Objetivos	Estratégias	Monitorização /avaliação	Fase de Implementação /execução
Articulação entre Departamento/ Ciclos	>Dinamizar reuniões entre docentes dos anos de transição, de modo a facilitar a integração dos alunos.	>Reuniões de articulação entre as educadoras e professoras do 1º ano do 1º Ciclo;	Ata das reuniões sobre os assuntos abordados	No final do ano letivo
	>Incentivar a articulação/ colaboração entre os departamentos curriculares de modo a facilitar a adequação das estratégias	a >As educadoras irão observar uma aula no 1º ciclo e as professoras do 1º ciclo irão observar a dinamização de uma atividade no	Registo de observação /reflexão dos intervenientes	2º semestre

de ensino/aprendizagem.	Jardim de Infância. (troca de experiências e de práticas).		
>Dinamizar atividades conjuntas entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo.	>Atividades conjuntas, no JI e na sala de aula do 1º ciclo. Planificadas com os conteúdos/aprendizagens a alcançar por parte das crianças e dos alunos do 1º Ciclo	Avaliação no registo da planificação.	>Pelos menos uma em cada semestre.
>Promover a partilha de experiências entre os agentes educativos."	>Seminário sobre um tema comum aos dois departamentos, dinamizado por um elemento exterior.	Reunião para reflexão.	Uma vez no ano letivo.
>Dinamização de projetos comuns	>Exposição/divulgação á comunidade educativa. >Criação de espaços de aprendizagens comuns nos estabelecimentos de ensino	Avaliação do projeto em registo próprio. Avaliação e registo nas atas de reuniões de estabelecimento.	2º semestre Ao longo do ano letivo

Apesar dos constrangimentos referidos, no que à articulação entre departamentos/ciclos diz respeito, no caso particular alvo de estudo/investigação, conclui-se que é possível trilhar um caminho de maior eficácia na gestão do tempo dos docentes, conducente a uma melhor e mais eficaz articulação entre departamentos/ciclos.

Considerações Finais

Todo este trabalho desde o seu início até ao final espelhou o interesse da temática, bem como a pertinência do estudo.

Através da coerência sequencial do trabalho realizado passo a passo, com os fundamentos que o constituem, foi possível chegar a um porto onde se abrigam várias possibilidades exploratórias e com relevante interesse para a melhoria das práticas nas organizações educativas, de um modo particular para o agrupamento de escolas alvo de estudo.

Pela abrangência do tema e do estudo realizado, poder-se-ão abrir novas perspetivas de encarar as práticas no âmbito das lideranças intermédias/coordenadores de departamento e de ciclo, conduzindo a uma reflexão sobre as condições profissionais destes docentes, de modo a serem ultrapassados alguns constrangimentos, com soluções que possam de facto conduzir a sua ação rumo a uma escola de sucesso, onde as crianças e alunos aprendam e se sintam felizes.

Correia, F., (2014), sublinha a importância desta reflexão:

A necessidade de uma reflexão constante que gere a capacidade de tomar decisões e de propor mudanças no meio onde atua, ou seja, que o educador pela

reflexão ganhe a capacidade de ajustar e implementar novas estratégias de intervenção na promoção do sucesso educativo e social dos alunos (p. 116).

É nesta perspectiva reflexiva e colaborativa que se encontram os principais desafios do projeto de intervenção, no âmbito do tema: A Coordenação de Ciclo como apoio ao funcionamento e articulação entre os departamentos da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este trabalho veio sem dúvida ampliar a visão e a motivação que se constituem como necessárias à instigação das mudanças que urgem ser operadas no território alvo deste estudo. Fica a convicção de que se melhorarmos a forma de efetuar a colaboração e a articulação é possível melhorar as práticas quotidianas e tornarmo-nos mais eficientes e eficazes.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- Álvarez, M. (2001). *El liderazgo de la calidad total*. Editorial Praxis.
- Alves, J., & Roldão, M. (Org.). (2018). *Articulação Curricular. O que é? Como se faz?* Fundação Manuel Leão.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Ed.70.
- Bento, A. (2008). *Liderança Contingencial: Os estilos de liderança de um grupo de professores do Ensino Básico e Secundário*. Grafimadeira.
- Bento, A., Ribeiro M. (2013). *A Liderança Escolar a três dimensões: Diretores, Professores e Alunos*. Coleção Ideias em Prática.
- Blanchard, K. (2010). *Um nível superior de liderança*. Actual Editora.
- Cardona, M.J. (2014). Falando de Transições: entre a Educação de Infância e a Escola, *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(2), 311-322.
- Cardona, M. J. (coord.), Lopes da Silva, I., Marques, L., Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ed. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Cardona, M. J. (2021). Um referencial curricular para as crianças dos 3 aos 6 anos. A realidade portuguesa. *Revista Debates em Educação*, 13(33), 113-128, <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao> <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p113-128>
- Chiavenato, I. (2005). *Comportamento organizacional: A dinâmica do sucesso das organizações*. Elsevier Editora.
- Correia, F. (2014). *Estado Mínimo - Escola Mínima*. Centro de Investigação em Educação. CIE-Uma.
- Costa, J., Mendes, A., & Ventura, A. (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Universidade de Aveiro.
- Dicionário Priberan da Língua Portuguesa (2008-2023) <https://dicionario.priberam.org/lideran%C3%A7a>.
- Fiedler, F. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. McGraw-Hill.

- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. ASA.
- Hargreaves, A., Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto Editora.
- Hill, M., & Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Edições Sílabo.
- House, R. J., & Mansor, N. (1999). *Cultural Influences on Leadership and Organizations: Project Globe* (Vol. 1). Advances in Global Leadership.
- Kirkpatrick, Shelley A., & Locke, Edwin A. (1991). "Leadership: do traits matter?". Academy of Management Executive, Vol.5.
- Nóvoa, A. (1992). *Para Uma Análise das Instituições Escolares: As Organizações Escolares em Análise*. D. Quixote.
- Oliveira, C., & Oliveira, I. (2021). A Compreensão das Lideranças no Desenvolvimento Profissional dos Professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 22, 1-18. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10468>.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Rego, A., & Cunha, M. (2003). *A Essência da Liderança: Mudança*. Resultados. Integridade. Editora RH.
- Rego, A., & Cunha, M. (2013). *Liderança Positiva*. Edições Sílabo.
- Roldão, M. (2019). *Quem lidera o ensino e a aprendizagem nas escolas? Um estudo de caso múltiplo sobre lideranças pedagógicas*. Fundação Manuel Leão e Município de Abrantes.
- Silva, B., Cardona, M. J., & Castilho, M. L. (2020). A Importância do Projeto Político-Pedagógico como Instrumento de Planeamento Escolar In M. J. Cardona & E. Linhares (coords.). *Da pesquisa ao delineamento de projetos de intervenção em instituições educativas* (pp. 1-20) Instituto Politécnico de Santarém - UIIPS/ESE. <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/3162>
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo.
- Yukl, G. A. (1998). *Leadership in organizations*. Pearson Education India.

Legislação Consultada

- Decreto-Lei nº 115-A/98 - Diário da República — I Série - A Nº 102 — 4 de Maio de 1998 (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos). <https://dre.pt/dre/analise-juridica/decreto-lei/115-a-1998-155636>
- Decreto-Lei n.º 75/2008 - Diário da República n.º 79/2008, Série I de 22 de abril (Regime de autonomia das Escolas). <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>
- Decreto-Lei n.º 137/2012 - Diário da República n.º 126/2012, Série I de 2 de julho (alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008 e aprovação do Regime de autonomia das Escolas). <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>
- Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 (Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular17_dsdc_depeb_2007_0.pdf

Comunicação e Responsabilidade Social numa Instituição de Ensino Superior: Desafios e Perspetivas

Vânia Fernandes

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
vaniaffernandes@hotmail.com

Isabel Piscalho

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt

Nota Introdutória

Este estudo debruça-se sobre os desafios e perspetivas da comunicação no contexto da Responsabilidade Social de uma Instituição de Ensino Superior Politécnico (IESP). Com uma abordagem construtivista, analisa-se como as instituições de ensino superior podem fortalecer as suas relações com os *stakeholders*, internos e externos, melhorando os processos comunicativos enquanto mantêm o compromisso com a Responsabilidade Social. A investigação centrou-se na questão: De que forma a comunicação impacta a efetivação da Responsabilidade Social numa Instituição de Ensino Superior Politécnico? Os objetivos desta pesquisa incluem: conhecer os processos de comunicação interna e externa de uma Instituição de Ensino Superior Politécnico no contexto da Responsabilidade Social; identificar as ferramentas digitais e documentos orientadores que podem otimizar a velocidade e eficiência das respostas (internas e externas); explorar como o trabalho colaborativo melhora os serviços prestados no âmbito da Responsabilidade Social; analisar a importância do estabelecimento de parcerias sólidas e o impacto do *feedback* dos *stakeholders* nas ações de Responsabilidade Social da instituição; verificar se a cultura de transparência está presente nos circuitos de comunicação interna e externa da instituição. Este estudo exploratório, de abordagem mista e descritiva, recorreu a inquéritos por questionário e entrevistas semidiretivas, com uma amostra de 101 estudantes e 5 especialistas nas áreas de Administração Educacional, Responsabilidade Social e Comunicação. Os resultados destacam a importância da comunicação interna para o alinhamento estratégico e o envolvimento de todas as partes (estudantes, *alumni*, docentes, funcionários e comunidade). A comunicação eficaz é destacada como crucial para influenciar comportamentos, promover diálogo, construir entendimento e facilitar a prestação de serviços

relevantes, bem como para estimular atitudes positivas, pois cria um ambiente de colaboração onde todos se sentem valorizados e engajados. Essa conexão fortalece o compromisso com a missão institucional e promove um clima de confiança, o que, por sua vez, contribui para a implementação bem-sucedida de iniciativas de responsabilidade social e para o desenvolvimento de uma cultura de transparência e responsabilidade compartilhada.

Introdução

“O que está em causa é deixarmos aos nossos filhos, netos e gerações futuras um mundo onde valha a pena viver, com uma sociedade mais justa ... Trata-se de um dever a que não podemos faltar.”

Romano Prodi

O presente capítulo dá conta de um trabalho de projeto desenvolvido que se insere no campo das Ciências da Educação e Administração Educacional, com o objetivo de investigar a Responsabilidade Social (RS) nas Instituições de Ensino Superior (IES), focalizando particularmente a dimensão comunicativa. Esta é crucial para a implementação eficaz das práticas de Responsabilidade Social e para fomentar um diálogo construtivo dentro da comunidade académica e com a sociedade em geral.

Dada a crescente relevância da Responsabilidade Social, que realça a necessidade de impacto positivo no ambiente envolvente, a comunicação assume um papel central. De acordo com Barroso (2017), o trabalho de projeto foca-se na análise de necessidades reais, visando intervenções fundamentadas e conclusões significativas. Este estudo, baseado nos conceitos de administração educacional, Responsabilidade Social nas IESP, comunicação organizacional, e na ligação entre Responsabilidade Social e comunicação, visa compreender como estas instituições podem fortalecer as suas relações com *stakeholders*.

Explora ainda temas como inclusão, diversidade e compromisso social, alinhados com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). O estudo sugere a importância de uma liderança colaborativa e um sistema de governação integrada, permitindo que as IES sejam mais flexíveis, resilientes e adaptáveis.

Ao debater a importância crescente da RS nas IESP e o papel vital da comunicação, o trabalho pretende fornecer recomendações fundamentadas que contribuam para o

progresso contínuo da Administração Educacional, promovendo práticas mais responsáveis e transparentes.

O artigo está estruturado em três partes. Na primeira, apresenta-se o enquadramento teórico sobre Responsabilidade Social, com destaque para a Administração Educacional nas IESP, abordando a Comunicação Organizacional, através de uma breve revisão de literatura abrangente, documentos orientadores e legislação vigente. Na segunda parte, detalham-se os aspetos metodológicos no âmbito do trabalho de projeto, incluindo o método utilizado, tipo e pertinência do estudo, questões de investigação, objetivos, contexto e participantes, além dos procedimentos de recolha e tratamento de dados. Esta secção termina com a apresentação e análise dos resultados. Por fim, a última parte apresenta as considerações finais, mostrando algumas recomendações, implicações, sugestões para futuras investigações e limitações do estudo, com o objetivo de enriquecer o conhecimento nesta área específica.

Responsabilidade Social e Comunicação nas Instituições de Ensino Superior

A Responsabilidade Social nas IESP tem vindo a assumir um papel central na definição do compromisso destas instituições com a sociedade. Segundo Mair e Jago (2017), a Responsabilidade Social nas IESP abrange um conjunto de práticas e políticas que visam não apenas a formação académica dos alunos, mas também a promoção de uma cidadania responsável e atuante, contribuindo assim para o desenvolvimento social e económico das comunidades em que estão inseridas. Este conceito vai além do cumprimento de obrigações legais, refletindo um desejo genuíno de impactar positivamente a sociedade (Dumay, 2016).

A comunicação organizacional desempenha um papel crucial na implementação eficaz das iniciativas de Responsabilidade Social dentro das IESP. Como afirmam Grunig e Hunt (1984), uma comunicação eficaz é fundamental para o estabelecimento de relações de confiança e transparência entre a instituição e os seus *stakeholders*, que incluem alunos, professores, funcionários e a comunidade em geral. A comunicação clara das intenções e ações da IES em matéria de Responsabilidade Social é essencial para criar um diálogo aberto e para fomentar a participação ativa de todos os envolvidos (Hemsley-Brown & Oplatka, 2015).

Adicionalmente, a avaliação contínua das práticas de Responsabilidade Social nas IES é necessária para garantir que as iniciativas implementadas alcancem os seus objetivos e efetivamente gerem os impactos desejados. Conforme sugerido por Couwenberg e Pruyn (2018), a utilização de indicadores e métricas adequadas permite às instituições não só medir o sucesso das suas iniciativas, mas também ajustar as suas estratégias com base no *feedback* dos *stakeholders* e nas mudanças nas necessidades da comunidade.

Portanto, ao integrar a Responsabilidade Social com estratégias de comunicação efetivas, as IES não apenas reforçam a sua missão educativa, mas também aumentam o seu impacto social. Essa integração é vital para que as instituições se preparem para enfrentar os desafios sociais e ambientais do presente e do futuro, transformando-se em verdadeiros agentes de mudança nas suas comunidades.

Metodologia de Investigação

Tipo e relevância do estudo no âmbito do trabalho de projeto

É fundamental que as instituições educativas e os líderes em gestão e administração promovam uma cultura organizacional baseada na partilha, reconhecimento, motivação e pertença, que seja vivida por todos os intervenientes, internos e externos, harmonizando assim os diversos interesses da comunidade. Para uma comunicação responsável, é necessário adotar meios, métodos e conteúdos adequados, garantindo que a comunidade interna e externa seja informada de forma precisa.

Este trabalho apresenta uma abordagem exploratória e descritiva, caracterizada pela implementação de uma estratégia de pesquisa mista, que abrange métodos quantitativos e qualitativos, permitindo uma análise abrangente e aprofundada do fenómeno em estudo. A combinação dessas abordagens proporciona uma compreensão holística, possibilitando a exploração de informações que uma análise unidimensional poderia negligenciar. Esta integração fortalece a validade dos resultados e enriquece as interpretações. Assim, utiliza-se a triangulação de dados para integrar fontes qualitativas e quantitativas numa análise rigorosa (Bryman, 2012).

Espera-se, desta forma, que este estudo amplie o entendimento sobre comunicação e Responsabilidade Social em Instituições de Ensino Superior, abordando os seus principais desafios e perspetivas.

Questões e objetivos

O presente estudo procura responder à seguinte questão de investigação: De que forma a comunicação impacta a efetivação da Responsabilidade Social numa Instituição de Ensino Superior Politécnico?

Propõem-se, ainda, como objetivos:

- Conhecer os processos de comunicação interna e externa de uma Instituição de Ensino Superior Politécnico no contexto da Responsabilidade Social.
- Identificar as ferramentas digitais e documentos orientadores que podem otimizar a velocidade e eficiência das respostas (internas e externas).
- Explorar como o trabalho colaborativo melhora os serviços prestados no âmbito da Responsabilidade Social.
- Analisar a importância do estabelecimento de parcerias sólidas e o impacto do *feedback* dos *stakeholders* nas ações de Responsabilidade Social da instituição.
- Verificar se a cultura de transparência está presente nos circuitos de comunicação interna e externa da instituição.

Contexto e participantes

A identificação do grupo-alvo é uma tarefa relevante e importante no início da pesquisa de um trabalho de projeto, exigindo análises analíticas e descritivas mais aprofundadas e interligadas. Assim, o processo de investigação foi realizado em colaboração com uma Instituição de Ensino Superior Politécnico da região centro do país, contando ainda com a participação de especialistas de outras IES.

O presente trabalho foi composto por duas fases. A saber:

Fase I – Aplicação do Inquérito por questionário a estudantes finalistas de Cursos Técnicos Superiores Profissionais, de Licenciatura e de Mestrados

Fase II - Realização das entrevistas semidiretivas a especialistas

Na fase inicial da pesquisa, a identificação dos participantes foi uma etapa fundamental, uma vez que a Instituição de Ensino Superior (IES) em estudo oferece uma ampla variedade de cursos e conta com aproximadamente 4900 estudantes. Optou-se por uma

amostragem não probabilística, especificamente uma amostragem por conveniência, que se caracteriza pela seleção dos participantes com base na sua acessibilidade e disponibilidade. Foram enviados convites por *e-mail* aos 1624 estudantes finalistas para participar no inquérito por questionário, considerando-se que estes detinham um maior conhecimento e experiência académica na IES. Entretanto, apenas 101 estudantes finalistas, oriundos de Cursos Superiores Técnicos Superiores Profissionais, Licenciaturas e Mestrados, responderam ao inquérito, constituindo assim a amostra final. Esta amostra pode ser considerada significativa, representando cerca de 5% a 10% do total da população. Assim, para uma população de 1624 indivíduos, uma amostra representativa, segundo Krejcie e Morgan (1970), deveria incluir aproximadamente entre 81 e 162 participantes.

Quadro 1 – Fase I: Investigação Quantitativa (Questionário)

Cursos	Número de Estudantes Finalistas
<ul style="list-style-type: none"> • Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) • Licenciatura • Mestrado 	<ul style="list-style-type: none"> • 23 estudantes de CTESP • 41 estudantes de Licenciatura • 37 estudantes de Mestrado
Total: 101	

Na segunda fase, conduzimos as entrevistas semidiretivas com cinco individualidades (Quadro 2), reconhecidas como especialistas nas áreas da administração educacional, da responsabilidade social e da comunicação em Instituições de Ensino Superior Politécnico e Universitário.

Quadro 2 - Fase II: Investigação Qualitativa (Entrevista semidiretiva)

	Função desempenhada	Sexo
Participante A	Membro da Presidência de uma Instituição de Ensino Superior Politécnico	Feminino
Participante B	Coordenadora da Responsabilidade Social de uma Instituição de Ensino Superior Politécnico;	Feminino
Participante C	Pró-Presidente para a área da Qualidade de uma Instituição de Ensino Superior Politécnico	Feminino
Participante D	Docente Especialista em Comunicação e Responsabilidade Social de uma Instituição de Ensino Superior Universitária	Feminino
Participante E	Docente de uma Instituição de Ensino Superior Politécnico que fez parte do Conselho Consultivo do Livro Verde sobre Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior, promovido pelo Observatório sobre Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior ORSIES.	Masculino

Processos de recolha e tratamento de dados

Neste trabalho de projeto, adotou-se um procedimento lógico e estruturado (Lima, 2003), organizado em várias etapas interligadas. Estas etapas incluem a definição das questões e objetivos da pesquisa, o respetivo enquadramento teórico e, por último, as decisões sobre a recolha e tratamento dos dados, que possibilitarão uma análise capaz de delinear os passos subsequentes para o desenho e implementação das ações subsequentes.

Conforme mencionado por Quivy e Campenhoudt (2003), a seleção dos métodos de recolha e análise de dados deve considerar os objetivos, as hipóteses e os recursos disponíveis para a pesquisa. Foram utilizados dois instrumentos de recolha de dados: um inquérito por questionário e entrevistas semidiretivas. A utilização destes métodos representa uma complementaridade, em vez de uma dicotomia, pois a combinação da análise quantitativa e qualitativa pode ser integrada de várias formas num único trabalho investigativo, permitindo a triangulação dos dados (Huberman & Miles, 2002).

Inquérito por questionário

A conceção de um questionário eficaz é uma tarefa desafiante, ressaltando a importância do planeamento (Hill & Hill, 2008). Os questionários são amplamente utilizados na investigação científica devido à sua eficácia na recolha de dados e ao seu custo relativamente baixo, conforme Dillman (2007). Este método, segundo Babbie (2016), permite obter grandes amostras e facilitar análises estatísticas robustas, enquanto Bryman e Bell (2006) destacam a sua capacidade de padronizar respostas, simplificando comparações e interpretações.

Após uma revisão da literatura, o questionário foi desenvolvido com a participação de seis colaboradores da Instituição de Ensino Superior em estudo, permitindo um pré-teste que avaliou a relevância e a clareza das questões. Embora fosse necessário reformular a informação sobre o consentimento informado, a compreensão das perguntas foi considerada fácil.

A estrutura do questionário foi planeada com base na analogia de Hill e Hill (1998), que compara a construção de um bom questionário ao processo de construção de uma casa. A versão final consistiu em 10 questões sobre "Campus Socialmente Responsável" e "Comunicação com Responsabilidade Social", incluindo 9 perguntas fechadas e 8 abertas. O

inquérito foi realizado *online*, utilizando o *Google Forms*, garantindo o anonimato e a confidencialidade das respostas dos participantes.

Entrevista semidiretiva

Segundo Freixo (2018), o método qualitativo centra-se na análise de casos singulares e não envolve quantificação. A aplicação de entrevistas semidiretivas teve como objetivo obter informação complementar aos propósitos deste estudo. Optou-se por realizar as entrevistas semidiretivas tanto presencialmente como através da plataforma Zoom, dada a sua eficácia na recolha de informações em diversos contextos (Amado & Ferreira, 2017).

Este tipo de entrevista permite que os entrevistados abordem o tema de acordo com os seus próprios quadros de referência, facilitando a obtenção de informações detalhadas e descritivas (Coutinho, 2011). É particularmente útil para explorar temas com opiniões divergentes ou questões complexas (Kreuger, 1988), proporcionando insights sobre perspetivas e valores relacionados com a Comunicação e Responsabilidade Social nas Instituições de Ensino Superior (Bogdan & Biken, 1994).

A escolha dos entrevistados foi orientada pela teoria de Tuckman (2000), que sugere que o grupo-alvo deve refletir o interesse do investigador na recolha de informações. O guião de entrevista foi elaborado com base nos objetivos do estudo, compreendendo cinco blocos temáticos: (1) Legitimidade da entrevista e motivação; (2) Eficácia da comunicação interna e externa; (3) Ferramentas digitais que promovem a celeridade nas respostas; (4) Importância do feedback dos *stakeholders*; e (5) Validação da entrevista. Este guião foi aplicado a todos os entrevistados, seguindo um procedimento que incluiu: construção do guião, registo áudio, transcrição da entrevista e destruição do áudio.

Procedimento de recolha e tratamento dos dados

Para realizar uma investigação científica, é essencial seguir um procedimento estruturado e lógico de recolha e tratamento dos dados (Piscalho, 2021). Neste estudo, combinaram-se métodos quantitativos e qualitativos, analisando os dados das entrevistas semidiretivas e do inquérito por questionário. A análise e interpretação dos dados foram realizadas através da triangulação, visando responder aos objetivos do estudo (Bryman, 1988).

A triangulação de dados, oriunda da investigação qualitativa e quantitativa, foi aplicada nas duas fases do estudo, utilizando diversas fontes e métodos. Esta abordagem assegura a validação dos resultados, proporcionando uma visão mais abrangente e robusta, contribuindo para conclusões mais fundamentadas.

Inquérito por questionário

A investigadora principal obteve autorização do Presidente da Instituição de Ensino Superior Politécnico para aplicar os inquéritos aos estudantes finalistas. Após a autorização, todos os estudantes foram contactados por e-mail, informados sobre os objetivos do estudo e convidados a participar, garantindo assim o seu consentimento.

A recolha de dados foi realizada através de um formulário eletrónico no *Google Forms*, focando-se nas perspetivas dos estudantes relativamente ao tema do estudo. Assegurou-se a confidencialidade e o anonimato das informações, em conformidade com a legislação de proteção de dados (Lei n.º 58/2019 e Regulamento (EU) 2016/679). Os participantes foram informados de que não havia respostas certas ou erradas, incentivando respostas sinceras. Também tiveram a possibilidade de solicitar os resultados do inquérito, enviando um e-mail para o endereço indicado, após o que se agradeceu a sua participação.

Os questionários foram administrados em formato digital, o que facilitou a recolha, especialmente nas questões abertas. Durante a análise, as respostas foram verificadas para identificar opiniões convergentes, divergentes e complementares. Os dados foram organizados, apresentados e interpretados de forma cuidadosa.

A análise estatística descritiva das questões fechadas foi realizada com o *software Excel*, criando tabelas e gráficos que sintetizam visualmente as informações. Para as questões abertas, utilizou-se a análise de conteúdo (Bardin, 1977), resultando numa análise abrangente e numa apresentação clara dos resultados obtidos.

Entrevista semidiretiva

Na recolha de dados através de entrevistas semidiretivas, foi priorizada uma relação ética e responsável com os participantes. O processo iniciou-se com um contacto inicial, onde a entrevistadora explicou a metodologia do estudo, estabelecendo assim um ambiente de confiança.

Os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e consentiram a sua participação nas entrevistas. Todas as entrevistas, sendo três presenciais e duas realizadas à distância (via *Zoom*), tiveram uma duração aproximada de 45 minutos e permitiram a gravação em áudio, assegurando o anonimato dos entrevistados.

As gravações foram posteriormente transcritas e destruídas, garantindo a precisão dos dados. Para a análise, aplicou-se a análise de conteúdo segundo Bardin (2014), que possibilita a indução dos dados com base em características sistematizadas (Vala, 1989). Esta análise envolveu o pré-análise, exploração do material, e tratamento de resultados obtidos, com a informação codificada em unidades de contexto e de registo. Esta organização dos resultados esteve alinhada com os objetivos do estudo e seguiu as regras estabelecidas para a codificação e exploração dos dados.

Apresentação e Análise dos Resultados

Resultados a partir dos estudantes - questionário

A pesquisa destacou a importância de uma cultura de transparência nos canais de comunicação, tanto internos como externos. No entanto, foi identificada uma certa opacidade, especialmente nos canais utilizados e na eficácia da comunicação bidirecional com todos os *stakeholders*. Observou-se que os desafios podem ser superados, permitindo um aprimoramento na eficácia da comunicação, alinhando-se às metas estabelecidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no âmbito da Responsabilidade Social. A linguagem inclusiva emergiu como um compromisso da instituição com a igualdade de oportunidades, sublinhando a necessidade de adequação dos canais para garantir uma comunicação eficaz.

Além disso, foram ressaltados os documentos orientadores, como o Plano Estratégico e o Relatório de Atividades, pelos estudantes finalistas como fundamentais para melhorar a comunicação sobre Responsabilidade Social. A intenção de alinhar operações ao plano estratégico revelou-se crucial para compreender os processos de comunicação das IES. A abordagem por processos demonstrou ser alinhada com os objetivos de Responsabilidade Social, destacando a importância da autoavaliação e do reconhecimento para a melhoria contínua.

Foi igualmente identificado que a satisfação dos estudantes em relação à comunicação da IES está intimamente ligada à qualidade da informação fornecida. As preocupações sociais e éticas emergiram como fatores centrais na comunicação e devem ser abordadas para promover a coesão e o desenvolvimento sustentável.

Resultados a partir dos especialistas – entrevista semidiretiva

A análise das entrevistas revelou semelhanças nas respostas e práticas entre diferentes IES. Os especialistas entrevistados destacaram a reflexão interna que ocorre nas Instituições de Ensino Superior (IES) relativamente à importância da comunicação interna e externa. A maioria concordou que as IES reconhecem a necessidade de uma comunicação eficaz e rápida, especialmente na disseminação de informações para todos os intervenientes. No entanto, foi observado que a circulação da informação nem sempre acontece nos canais adequados, o que dificulta o acesso à informação necessária. Muitos participantes mencionaram a importância da criação de gabinetes de comunicação, que surgiram como uma resposta ao reconhecimento da relevância comunicacional, mas apontaram que esses gabinetes ainda enfrentam desafios na concretização dos seus objetivos. Como um dos participantes afirmou, “a existência de um gabinete de comunicação é relativamente nova, mas a sua capacidade de impactar não é ainda totalmente atingida”.

No que diz respeito a ferramentas digitais e documentos orientadores, os especialistas sublinharam a necessidade de recursos que agilizem as respostas tanto internas como externas. Apesar de algumas IES terem adotado práticas sustentáveis, como a redução do uso de papel, persistem dificuldades na disponibilização de informações rigorosas e completas, especialmente em horários que se alinhem com as atividades letivas. Um entrevistado comentou: “Embora a informação esteja disponível online, existem momentos em que os estudantes têm dificuldades em obter respostas, seja por email ou telefonemas”.

A importância da comunicação bidirecional foi outro aspeto destacado por todos os entrevistados. Eles concordaram que é crucial estabelecer canais adequados para a interação com os *stakeholders*, mas reiteraram que muitos desses fluxos de comunicação ainda precisam de ser reorganizados. Durante as entrevistas, ficou claro que as IES mantêm uma prática regular de comunicação, mas o envolvimento dos *stakeholders* nem sempre é efetivo, uma vez que “a comunicação não pode ser apenas uma via; deve permitir a interação e o *feedback*”.

Por fim, os especialistas forneceram *insights* sobre como o estudo pode ajudar as IES a delinear orientações concretas para melhorar as suas práticas de comunicação. Mencionaram que a comunicação deve ser não apenas informativa, mas também inclusiva e transparente, contribuindo para as iniciativas de Responsabilidade Social. Um participante sintetizou a necessidade de mudança: “Se não conseguirmos comunicar de forma clara e eficaz, todas as boas intenções ficam apenas no papel”. Embora existam esforços em curso, os especialistas reconhecem que há ainda muito a ser feito para que as IES comuniquem de forma mais efetiva, alinhando as suas práticas às necessidades da comunidade interna e externa.

Considerações Finais

A síntese dos principais resultados, resultante da triangulação das perspectivas dos estudantes e dos especialistas, permitiu extrair várias conclusões e formular recomendações pertinentes no âmbito deste trabalho de projeto. A pesquisa sublinhou a importância da colaboração e da sinergia entre os diferentes *stakeholders*, evidenciando que a comunicação desempenha um papel fundamental na promoção da Responsabilidade Social. A transparência nas práticas institucionais destacou-se como um elemento essencial, com a comunicação identificada como um veículo indispensável para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Observou-se uma tendência positiva nas Instituições de Ensino Superior no que respeita à comunicação sobre Responsabilidade Social, refletindo as necessidades e o *feedback* dos *stakeholders*. No entanto, foi enfatizada a necessidade de ajustar as práticas existentes para otimizar a comunicação e, assim, alcançar as metas estabelecidas. A promoção de práticas inspiradoras de Responsabilidade Social, juntamente com o desenvolvimento de ferramentas digitais, foi reconhecida como crucial para acelerar este processo e melhorar a qualidade dos serviços prestados.

Com base nos resultados obtidos, recomenda-se que as Instituições de Ensino Superior estabeleçam canais de comunicação abertos e contínuos para recolher *feedback* sobre diversas áreas. É fundamental que implementem uma comunicação diversificada, utilizando *newsletters*, redes sociais e sessões de diálogo aberto para promover a participação ativa de todos os públicos, garantindo que a informação seja acessível através de diferentes formatos. O desenvolvimento de práticas de comunicação responsável e a formação

de colaboradores envolvidos na divulgação de informações fortalecerá a ética comunicativa da instituição.

Adicionalmente, é necessário implementar estratégias de comunicação coordenadas com os objetivos de responsabilidade social, reforçando a transparência nas ações desenvolvidas e divulgando os resultados e impactos positivos. Deve-se incentivar a participação ativa da comunidade acadêmica na definição e implementação de iniciativas de responsabilidade social, promovendo a colaboração e o envolvimento de todos os intervenientes.

Por fim, as Instituições de Ensino Superior devem rever periodicamente a eficácia dos seus meios de comunicação e estabelecer parcerias sólidas com a comunidade local, alinhando a responsabilidade social com as suas estratégias institucionais. A integração de soluções tecnológicas para melhorar a interação com os *stakeholders* e a realização de formações centradas em temas de responsabilidade social, ética e sustentabilidade são igualmente recomendadas.

Durante a elaboração deste trabalho, foram identificadas algumas limitações. Apesar da diversidade de dados e informações recolhidas, as autoras enfrentaram restrições típicas de trabalhos académicos, incluindo questões de natureza pessoal, temporal e logística. A utilização da triangulação de dados, embora valiosa, revelou lacunas na sua aplicação, com algumas duplicações de informações fornecidas pelos especialistas, refletindo as suas perceções pessoais sobre as práticas das IES.

Além das recomendações formuladas, este trabalho sugere caminhos para futuras investigações, propondo uma exploração mais aprofundada da relação dialética entre os *stakeholders*, com foco no crescimento conjunto que atenda ao planeamento estratégico. A realização de estudos colaborativos e de investigação-ação, envolvendo não só estudantes finalistas, mas também outros membros da comunidade académica, poderia oferecer uma visão mais abrangente e identificar discrepâncias nos dados.

A replicação deste estudo em outros ciclos de ensino ou em diferentes Instituições de Ensino Superior, ampliando os grupos em análise, permitiria (re)avaliar e (re)validar os instrumentos utilizados. A incorporação de ferramentas estatísticas mais robustas poderia fortalecer a análise dos resultados e as conclusões alcançadas.

Por último, seria relevante investigar o impacto da implementação das recomendações apresentadas, proporcionando um feedback efetivo sobre a sua eficácia na melhoria da comunicação e na promoção da Responsabilidade Social nas IES.

Em suma, este trabalho de projeto não só lança luz sobre a relação entre comunicação e Responsabilidade Social nas Instituições de Ensino Superior, mas também serve como um apelo à ação para que todas as partes interessadas se empenhem na construção de uma educação mais inclusiva, transparente e socialmente responsável.

Referências Bibliográficas

- Amado, J., & Ferreira, S. (2017) A entrevista na investigação em educação. In: Amado, J. (org). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Babbie, E. (2016). *The practice of social research* (14th ed.). Estados Unidos da América: Cengage Learning, Inc.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barroso, J. (2017). *Organização escolar e liderança pedagógica*. Editora Educa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. Unwin Hyman.
- Bryman, A. & Bell, E. (2006). *Business research methods* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4.ª ed.). Oxford University Press.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Couwenberg, O., & Pruyn, A. (2018). The role of stakeholder engagement in implementing corporate social responsibility: Evidence from the higher education sector. *Journal of Business Ethics*, 152(1), 181-196. <https://doi.org/10.1007/s10551-016-3325-3>
- Dillman, D. (2007). *Mail and Internet Surveys: The Tailored Design Method*. John Wiley and Sons.
- Dumay, J. (2016). Current developments in the field of social responsibility in higher education: A review of the literature. *Higher Education*, 71(6), 1097-1114. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9966-1>
- Freixo, J. (2018). *Metodologia Científica - Fundamentos Métodos e Técnicas*. Edições Piaget.
- Grunig, J. E., & Hunt, T. (1984). *Managing public relations*. Holt, Rinehart and Winston.

- Hemsley-Brown, J., & Oplatka, I. (2015). University branding: An international perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 37(5), 517-531. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2015.1061477>
- Hill, M., & Hill, A. (1998). *A construção de um questionário*. FCT. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/469/4/DINAMIA_WP_1998-11.pdf
- Hill, M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário* (2.^a ed.). Edições Sílabo.
- Huberman, A. & Miles, M. (2002). *The Qualitative Researchers Companion*. Sage Publication.
- Kreuger, R. (1988). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage.
- Krejcie, R., & Morgan, D. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
- Lei n.º 58/2019 de 8 de agosto - *Regulamento Geral de Proteção de Dados* (RGPD). <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2019/08/15100/0000300040.pdf>
- Lima, M. (2003). *O Início do Processo de Investigação em Metodologia* [Manuscrito universitário não publicado]. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Mair, J., & Jago, L. K. (2017). The role of universities in promoting corporate social responsibility: The case of the higher education sector. *Journal of Business Ethics*, 145(1), 9-25. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2904-7>
- Piscalho, I. (2021). *Observar, refletir e narrar: ciclos estratégicos de ação autorregulada como processo formativo e de promoção da aprendizagem das crianças*. [Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia, Universidade de Coimbra].
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Tuckman, B. (2000). *Manual da investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1989). *A análise de conteúdo*. Universidade do Minho.

Perspetivas de Estudantes Internacionais dos PALOP sobre o Serviço de Ação Social numa Instituição de Ensino Superior

Edna Ornelas de Castro

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
ednadecastro.mega@gmail.com

Isabel Piscalho

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt

Isabel Barroso

Serviços de Ação Social do Instituto Politécnico de Santarém
isabel.barroso@sas.ipsantarem.pt

Nota Introdutória

No mundo globalizado em que vivemos, a mobilidade internacional de estudantes tem crescido visivelmente. Cada vez mais estudantes partem das suas casas e se matriculam em universidades e instituições de ensino superior (IES) no exterior, experimentando uma variedade de mudanças sociais, culturais e académicas. Tais mudanças podem ter impactos significativos — tanto positivos como negativos — para os estudantes internacionais e para as IES, uma vez que as suas relações são interdependentes. Portanto, é essencial compreender melhor as relações entre os estudantes internacionais e as instituições que frequentam, assim como a forma como os Serviços de Ação Social (SAS) lidam com o cotidiano desses estudantes nos alojamentos e com as questões multiculturais que estes trazem consigo. Este ponto é particularmente relevante no caso dos estudantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), cuja riqueza cultural e histórica enriquece o ambiente académico.

Nos últimos anos, a massificação da presença de estudantes internacionais nas universidades portuguesas tem evidenciado um fenómeno de crescente relevância. Desde a modernização da sociedade portuguesa e a sua integração na União Europeia em 1986, o número de estudantes estrangeiros, especialmente os oriundos dos PALOP, tem aumentado significativamente. Este crescimento pode ser atribuído a fatores como a qualidade da educação, a acessibilidade financeira dos cursos e a proximidade cultural e linguística, que fazem de Portugal um destino privilegiado para a formação académica.

Contudo, a transição para um novo país e a adaptação a uma cultura diferente colocam desafios significativos. A literatura aponta para dificuldades como a integração social e acadêmica, a adaptação à cultura local e a gestão de questões financeiras, que podem impactar profundamente a experiência acadêmica (Martins, 2019). Em resposta a esses desafios, os SAS nas universidades desempenham um papel crucial, oferecendo apoio diversificado que visa facilitar a integração e o bem-estar dos estudantes.

Este artigo procura explorar as perspectivas dos estudantes internacionais dos PALOP relativamente aos SAS. A investigação não se limita a identificar as principais áreas de apoio oferecidas, mas também analisa a eficácia desses serviços e as estratégias implementadas para garantir um acolhimento adequado. Além disso, busca-se entender como as ações de acolhimento e integração promovem a sensação de pertença e segurança no ambiente universitário.

Espera-se que este projeto possa fornecer informações valiosas sobre as percepções dos estudantes internacionais dos PALOP em relação às ações sociais desenvolvidas pelas IES e como os SAS monitorizam os seus serviços para atender a esses estudantes, seguindo as diretrizes estabelecidas pela Responsabilidade Social e pelos Direitos Humanos. Além disso, poderá oferecer ideias úteis sobre como as IES podem melhorar as experiências educativas e sociais dos estudantes internacionais. Ao explorar essas questões, espera-se reunir contributos significativos para o conhecimento sobre a importância dos SAS na mobilidade de estudantes internacionais.

Por fim, é imprescindível realçar que a investigação no campo das Ciências da Educação, especialmente no âmbito da Administração Educacional, desempenha um papel crucial no avanço da educação, e o Ensino Superior não é exceção. Esta pesquisa proporciona aos educadores e investigadores a oportunidade de explorar novas abordagens no ensino, na aprendizagem e na avaliação, contribuindo assim para uma sociedade mais responsável e inclusiva. Ao analisar os fatores que afetam o sucesso ou insucesso dos estudantes, é possível desenvolver estratégias inovadoras para promover a qualidade educativa. Este compromisso com a investigação e o desenvolvimento contínuo é particularmente relevante para os PALOP, onde a promoção da educação e a responsabilidade social são pilares fundamentais para o progresso e a equidade social.

Responsabilidade Social nas Instituições de Ensino Superior

Os debates acerca da responsabilidade social (RS) surgiram na década de 1950, num contexto em que movimentos sociais exigiam atenção crescente às questões da exploração dos recursos naturais e da desigualdade social. Nesse período, o conceito de responsabilidade social começou a ser incorporado por empresas e organizações, configurando-se como uma forma de garantir o cumprimento de deveres éticos e responsivos daquelas entidades. Desde essa altura, o conceito expandiu-se, tornando-se uma parte fundamental da gestão em diversas organizações, incluindo as Instituições de Ensino Superior (IES), onde é frequentemente discutido no contexto da sua contribuição para o desenvolvimento sustentável (Santos, 2003).

Rodrigues e Costa (2013) destacam que as discussões em torno da responsabilidade social se referem à obrigação moral das organizações em contribuir para o desenvolvimento social e económico das comunidades onde estão inseridas. Esta contribuição envolve uma vasta gama de iniciativas que visam, por exemplo, a melhoria da qualidade de vida da população, ações de responsabilidade ambiental, responsabilidade ética e cidadania corporativa. Tais iniciativas não só aprofundam o compromisso das universidades com a sociedade, como também servem de resposta aos desafios contemporâneos que as comunidades enfrentam.

Reis e Bandos (2012) fazem notar que a responsabilidade social implica um certo grau de obrigações que as organizações assumem através de ações que protegem e melhoram o bem-estar da sociedade, alinhando essas ações aos seus interesses. Para Dubrin (1998), a responsabilidade social é uma obrigação moral das organizações de atender às necessidades e expectativas dos seus diversos públicos, que podem incluir estudantes, colaboradores, acionistas e a comunidade em geral. O autor argumenta que esse compromisso ajuda as instituições a melhorar a qualidade de vida das comunidades locais e a evitar problemas legais e éticos.

A Comissão Europeia, no seu Livro Verde sobre responsabilidade social (2001), define a responsabilidade social como um conceito que permite às empresas, e por extensão às universidades, contribuir de forma voluntária para uma sociedade mais justa e para um ambiente melhor. Ashley (2003) caracteriza a responsabilidade social como “o compromisso que uma organização deve ter com a sociedade, manifestado por atos que

provoquem impactos positivos”. Este compromisso exige que as instituições ajam de forma proativa e coerente no que respeita ao seu papel social.

De um modo geral, a responsabilidade social é um conceito extenso e multifacetado, que pode assumir diferentes sinónimos, como cidadania corporativa, desenvolvimento sustentável e filantropia empresarial (Bezerra, 2016). Contudo, a forma como as instituições abordam a implementação da responsabilidade social pode variar consoante as suas especificidades setoriais e os valores institucionais que defendem (Bezerra, 2016). No contexto da educação, a responsabilidade social e a educação estão profundamente interligadas, uma vez que a educação é um dos principais instrumentos para a formação de uma sociedade responsável. Através da educação, os indivíduos desenvolvem conhecimentos, competências e valores que são fundamentais para a construção de uma cidadania ativa e responsável.

A educação deve ser vista como um meio crucial para promover a responsabilidade social, pois ajuda a formar cidadãos críticos que possam pensar sobre questões sociais, ambientais e económicas e de que forma elas impactam a sua realidade. Assim, a responsabilidade social é considerada a capacidade de uma organização ou indivíduo de assumir compromissos face à sociedade, ao meio ambiente e à economia como um todo.

As instituições de ensino têm uma dupla responsabilidade: por um lado, devem assegurar que os seus programas académicos formem profissionais qualificados; por outro lado, devem comprometer-se com a promoção da inclusão social e da equidade. As IES devem implementar práticas que não só promovam a diversidade, mas que também garantam igualdade de oportunidades e participação para todos os estudantes. Isso pode incluir a disponibilização de programas de bolsas de estudo, acesso a formação de qualidade, cursos de qualificação profissional e atividades que estimulem a participação cívica.

Além disso, as IES devem estar atentas às exigências da sociedade contemporânea, que espera uma postura ética e responsável por parte das instituições. A consciência social e a cidadania ativa devem ser fomentadas através de currículos que incluam disciplinas focadas em ética, cidadania e desenvolvimento sustentável. Ao promoverem a responsabilidade social, as universidades têm a oportunidade de se posicionar como líderes na luta contra as desigualdades sociais, políticas e económicas que ainda persistem nas sociedades atuais.

As conferências mundiais de educação superior promovidas pela ONU, realizadas entre 1998 e 2009, foram fundamentais para o desenvolvimento e a implementação do conceito de responsabilidade social nas IES. Durante esses encontros, os participantes discutiram a importância da responsabilidade social em contextos educacionais, enfatizando como as IES podem contribuir para o desenvolvimento de países em desenvolvimento, a redução da pobreza, a promoção da igualdade de gênero e a preservação do meio ambiente (Calderón & Vargas, 2011).

Essas conferências também abordaram a necessidade de melhorar a qualidade da educação superior, aumentar o seu acesso a todos e promover a colaboração entre as instituições de ensino superior a nível global. O resultado dessas discussões reafirmou o papel crucial das universidades na promoção do desenvolvimento social, económico e ambiental, não apenas nas suas comunidades locais, mas também num contexto global. Esta visão ampliada da responsabilidade social das IES tornou-se um norteador importante para as suas políticas e práticas.

O compromisso das universidades com a responsabilidade social deve ser refletido nas suas atividades académicas, de pesquisa e extensão. Isso implica criar um ambiente que estimule o pensamento crítico e encoraje os estudantes a serem agentes de mudança nas suas comunidades. Garantir a diversidade e a inclusão no seio da instituição é essencial para promover um ambiente académico saudável e dinâmico que respeite as diferenças culturais e sociais.

A integração da responsabilidade social nas IES não só beneficia a comunidade, mas também enriquece a experiência educativa dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Ao unirem teoria e prática, as instituições estão a formar profissionais mais conscientes e sensíveis às problemáticas sociais, conferindo-lhes competências importantes para atuar em contextos de diversidade e incerteza.

Para que a responsabilidade social se concretize, as universidades devem estabelecer mecanismos claros para monitorar e avaliar as suas práticas. A comunicação transparente com todos os intervenientes, incluindo estudantes, colaboradores e comunidade, é crucial para garantir a eficácia das ações implementadas. Isto promove a rendição de contas e assegura que as necessidades e expectativas do público sejam atendidas.

Assim, as IES têm um papel inegável na construção de um futuro mais justo e sustentável. A adoção de políticas de responsabilidade social não deve ser encarada como uma mera formalidade; deve ser uma prática enraizada na cultura organizacional das instituições, promovendo um compromisso duradouro com a sociedade e o meio ambiente.

Os Estudantes Internacionais dos PALOP

Portugal e os países de língua oficial portuguesa mantêm, historicamente, relações diplomáticas com todos os países que fazem parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Esta organização, criada em 1996, é composta por Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e Portugal, e visa promover a cooperação económica, social, cultural e política entre os seus membros. A CPLP serve como um elo para o fortalecimento das relações educativas e a mobilidade dos estudantes, especialmente dos PALOP (Portal da CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa).

Desde a independência destes países, especialmente em 1975, a cooperação educacional tem sido um foco central, promovendo o intercâmbio cultural e científico e facilitando a mobilidade dos estudantes. A troca de conhecimentos e experiências é essencial para o desenvolvimento académico e pessoal dos estudantes internacionais, que beneficiam de um ambiente educativo rico e diversificado (Jardim, 2013).

Na década de setenta, as relações entre Portugal e os PALOP foram solidificadas através de acordos que contemplaram áreas de domínio científico e cultural. A cooperação portuguesa na educação insere-se numa perspetiva de lusofonia, cimentada por laços afetivos que regulam essa relação de solidariedade. Por exemplo, o acordo assinado entre Portugal e Angola em 26 de Junho de 1978 visou reforçar o intercâmbio cultural e científico, valorizando a língua portuguesa nas relações internacionais.

O processo de cooperação educacional entre Portugal e os PALOP inclui diversas iniciativas que facilitam a mobilidade de estudantes. Acordos como o Decreto-Lei 29/91 estabelecem condições para que os estudantes provenientes de Angola possam aceder às instituições de ensino superior em Portugal em condições equiparadas às dos cidadãos portugueses. Estes acordos preveem a concessão de bolsas de estudo, permitindo a

frequência nos estabelecimentos de ensino universitário e não universitário, assim como o acesso a estágios e atividades de investigação.

As cooperações estabelecidas entre Portugal e os PALOP são essenciais para promover a integração dos estudantes na comunidade educativa e na sociedade envolvente. Estas iniciativas ajudam os estudantes PALOP a experienciar um sentimento de pertença e enriquecimento durante a sua estadia nas universidades portuguesas (Campos et al., 2017).

Contudo, os estudantes dos PALOP enfrentam vários desafios que podem dificultar a sua integração e sucesso académico. Questões como barreiras linguísticas e preconceitos étnicos são frequentemente reportadas. Seabra et al. (2016) destacam que a questão étnica é uma dimensão omnipresente nas interações educativas, refletindo desigualdades que não afetam apenas o desempenho académico, mas também a capacidade de socialização e de se estabelecer relacionamentos saudáveis no ambiente universitário.

Os desafios enfrentados por estes estudantes incluem a marginalização na sala de aula, falta de apoio psicossocial e dificuldade de integração na vida académica. Sem uma rede de apoio adequada, esses estudantes podem ser mais vulneráveis à má adaptação, o que poderá levar a dificuldades académicas e, em casos extremos, ao abandono da universidade (Caldeira et al., 2011). Além disso, muitos estudantes PALOP enfrentam dificuldades financeiras, limitando o acesso a recursos educativos essenciais, como materiais de estudo e alojamento adequado.

Face a essa realidade, as IES têm a responsabilidade de implementar estratégias que garantam o bem-estar dos estudantes PALOP. É fundamental que as universidades desenvolvam políticas de inclusão que atendam às necessidades específicas dos estudantes internacionais, incluindo serviços de apoio psicológico, mentoria e programas sociais que promovam a integração. A implementação dessas iniciativas pode auxiliar os estudantes a adaptarem-se e a prosperarem no ambiente académico, melhorando as suas experiências e resultados.

Os alojamentos universitários desempenham um papel vital na vida dos estudantes internacionais, proporcionando um espaço seguro e acolhedor onde podem construir uma rede de apoio e desenvolver vínculos com outros estudantes. A experiência de viver em alojamentos é fundamental para a socialização, permitindo-lhes estabelecer laços com

colegas e partilhar vivências culturais. Ferraz (2020) ressalta que os alojamentos não são apenas locais de residência; representam ambientes onde se promovem mudanças sociais e construções identitárias.

A forma como os estudantes se apropriam desses espaços pode impactar significativamente a sua experiência académica e social. A apropriação do espaço, conforme discutido por Ferraz, descreve como os indivíduos atribuem significado aos lugares que habitam, o que é crucial para o seu bem-estar psicológico. Assim, as residências universitárias não são apenas locais de alojamento, mas também espaços onde se desenrola um processo contínuo de identificação e transformação. Ferraz (2020) sublinha que esses espaços funcionam como microcosmos das sociedades maiores, refletindo e amplificando as dinâmicas sociais, culturais e psicológicas dos seus habitantes. Cada residente, ao apropriar-se do seu espaço, contribui para a criação de um ambiente único e dinâmico, onde se intercalam o individual e o coletivo, o privado e o público.

É importante ressaltar que a apropriação do espaço pelos estudantes desempenha um papel crucial na sua adaptação e integração. Quando os estudantes se sentem confiantes e confortáveis nos seus alojamentos, é mais provável que se envolvam em experiências de aprendizagem e socialização significativas. Esta ligação ao espaço pode, por sua vez, influenciar as suas interações sociais e o seu desempenho académico.

Os Serviços de Ação Social das universidades têm, portanto, uma responsabilidade considerável na gestão desses espaços e na garantia de que proporcionam um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos estudantes. Para além dos serviços de alojamento, a oferta de apoio psicológico e social é fundamental para assegurar que os estudantes se sintam acolhidos e integrados na comunidade académica. A promoção de atividades sociais e culturais dentro dos alojamentos pode facilitar as relações entre estudantes de diferentes origens e contribuir para um ambiente colaborativo e de apoio mútuo.

A multiculturalidade, nesse sentido, enriquece ainda mais a experiência educativa dos estudantes internacionais. É essencial que as universidades promovam um ambiente inclusivo onde a diversidade seja valorizada e respeitada. As instituições devem formar

um espaço onde todos os estudantes, independentemente da sua origem, se sintam seguros e aceites, permitindo a partilha de experiências e o crescimento conjunto.

Fomentar a multiculturalidade nos alojamentos e na vida académica não só enriquece a experiência dos estudantes, mas também contribui para a formação de uma cidadania global, onde o respeito e a compreensão entre diferentes culturas são essenciais. Desta forma, as universidades podem desempenhar um papel fundamental na preparação dos estudantes para atuarem em um mundo cada vez mais interconectado.

Concluindo, o ambiente dos alojamentos universitários deve ser cuidadosamente criado e mantido, com o objetivo de promover não só a habitação, mas também a integração social e o desenvolvimento de competências interculturais dos estudantes. Ao garantir que os estudantes internacionais dos PALOP se sintam pertencentes e integrados, as instituições não só enriquecem a sua própria comunidade académica, como também contribuem para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Metodologia do Trabalho de Projeto

A metodologia adotada neste trabalho de projeto é essencial para garantir uma abordagem eficaz e rigorosa às questões de investigação. A recolha de dados qualitativos e quantitativos oferece uma base sólida para compreender as experiências, perspetivas e vivências dos estudantes dos PALOP nas Instituições de Ensino Superior (IES). A diversidade metodológica não apenas enriquece a análise, mas também assegura a validade e a fiabilidade dos resultados obtidos.

Para alcançar uma compreensão profunda dos estudantes dos PALOP, foi realizada uma investigação de natureza mista, que integra abordagens qualitativas, quantitativas e exploratórias. Esta combinação permite uma análise abrangente, respeitando os princípios da ética académica. A abordagem qualitativa, que predomina nesta investigação, foca na captação dos aspectos subjetivos da realidade social, enquanto a pesquisa exploratória se dedica a investigar elementos menos conhecidos, contribuindo assim para um entendimento mais completo das suas dinâmicas.

A investigação é crucial para a formulação de políticas de intervenção e para o desenvolvimento de novas teorias, com o intuito de melhorar a qualidade de vida dos envolvidos. Por conseguinte, a escolha da metodologia deve estar sempre alinhada com

os objetivos do estudo e com a necessidade de captar a subjetividade das experiências dos estudantes de maneira eficaz.

Contexto e caracterização dos participantes

A investigação foi realizada num instituto politécnico público localizado em Portugal, que oferece cursos de licenciatura, mestrado, pós-graduação e cursos técnicos superiores profissionais para estudantes nacionais e internacionais, incluindo aqueles da União Europeia e das comunidades de países de língua portuguesa. A instituição valoriza a internacionalização como um meio de desenvolvimento para o país.

Dispõe de um gabinete de responsabilidade social focado nos estudantes, promovendo uma ligação estreita não apenas com eles, mas também com as associações de estudantes e os conselhos pedagógicos das várias Unidades Orgânicas. O objetivo é estimular a participação crítica e inovadora dos estudantes, preparando-os para serem cidadãos ativos numa sociedade dinâmica.

Para a investigação, foi convidada para uma entrevista a Técnica Superior do Serviço Social, responsável pelo alojamento dos estudantes e ligada ao setor de apoios diretos. A entrevista foi realizada de forma presencial e gravada, com a autorização da responsável e seguindo um guião previamente aprovado pela orientadora do projeto.

Foram também convidados a participar 22 estudantes dos PALOP, provenientes de diferentes países, idades e áreas de estudo.

Instrumentos de recolha de dados

Neste trabalho de projeto, foram utilizados dois instrumentos de recolha de dados: questionário e entrevista semiestruturada, que serão detalhados a seguir.

O *questionário* foi selecionado como um dos instrumentos de recolha de dados para este projeto, dirigido a estudantes internacionais dos PALOP. Esta escolha justifica-se pela capacidade do questionário de obter dados demográficos e informações relevantes de um número significativo de indivíduos, permitindo uma análise das suas experiências e perspetivas.

O questionário foi estruturado em três blocos: um primeiro com questões fechadas sobre dados pessoais (origem, curso e idade); um segundo com questões de escala para avaliar

o grau de satisfação com os serviços prestados pelo Gabinete de Ação Social (GAS); e um terceiro com perguntas semiabertas que exploram a satisfação geral em relação ao instituto. Embora o questionário tenha sido distribuído a todos os estudantes PALOP, a resposta foi limitada a 22 participantes.

A elaboração do questionário foi cuidadosamente planeada para garantir que as questões fossem claras e relevantes, maximizando a aquisição de dados precisos.

Para a recolha de informações qualitativas, foi realizada uma *entrevista semiestruturada* com a Técnica Superior do Serviço Social, responsável pelo alojamento dos estudantes. Esta abordagem permite obter dados flexíveis e contextualizados sobre as experiências e opiniões dos entrevistados.

A entrevista seguiu um guião orientador, que possibilitou à entrevistada desenvolver as suas respostas de forma livre. A estrutura da conversa abrangeu questões relativas à história do serviço de Ação Social, ao papel da instituição, à legislação aplicável, assim como aos desafios enfrentados nesta área e à promoção da empatia e diversidade.

Processo de Recolha e Tratamento de Dados

Questionários aos estudantes

O questionário foi selecionado como um dos principais instrumentos de recolha de dados, permitindo obter informações demográficas e relevantes de forma eficaz. Os questionários foram distribuídos online, assegurando acessibilidade e conveniência para os respondentes. As perguntas foram organizadas em três categorias: dados pessoais, satisfação em relação aos serviços prestados e experiências académicas.

Os dados recolhidos das perguntas fechadas foram codificados e introduzidos num software de análise estatística, possibilitando o cálculo de frequências, médias e outras medidas descritivas. As respostas semiabertas foram analisadas qualitativamente (Bardin, 1977), permitindo a identificação de temas emergentes e contribuindo para uma compreensão mais abrangente.

A utilização de uma metodologia mista facilitou a triangulação dos dados, proporcionando uma visão mais completa das experiências e perspetivas dos estudantes. A análise final foi realizada através da combinação de dados quantitativos com a análise

de conteúdo dos dados qualitativos, o que permitiu um entendimento mais profundo das vivências dos estudantes nas Instituições de Ensino Superior.

Entrevista semidiretiva

A entrevista, gravada com a devida autorização, teve a duração de 40 minutos e teve como objetivo explorar de forma aprofundada as experiências e perspectivas da entrevistada em relação ao acolhimento dos estudantes internacionais dos PALOP.

Para a condução da entrevista, elaborou-se um guião de questões semiestruturado, permitindo à entrevistada a liberdade de desenvolver as suas respostas de maneira rica e contextualizada. O guião incluiu questões sobre a história do serviço de Ação Social, o papel da instituição e os desafios enfrentados na promoção de um ambiente acolhedor.

Após a realização da entrevista, a gravação foi transcrita integralmente para facilitar a análise. A transcrição foi devolvida à entrevistada, permitindo-lhe rever as respostas e assegurar que a sua mensagem e intenções foram corretamente captadas, promovendo a transparência e o rigor do processo. Após a validação dos conteúdos, o áudio da entrevista foi destruído, assegurando a confidencialidade e privacidade da entrevistada.

Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977), que possibilita obter informações de forma flexível e contextualizada sobre as experiências e opiniões da entrevistada. A categorização das respostas teve como objetivo identificar temas recorrentes, abrangendo dados demográficos, níveis de satisfação e perspectivas sobre o funcionamento do serviço. A análise foi sistemática, começando por resumos dos principais pontos abordados e continuando com a codificação das respostas em categorias temáticas, permitindo uma interpretação aprofundada dos dados.

Resultados

A primeira parte desta pesquisa analisa os dados demográficos dos estudantes internacionais dos PALOP e avalia o nível de satisfação destes com os Serviços de Ação Social (SAS). Os dados demográficos revelam informações sobre a faixa etária dos estudantes, com uma média de 23 anos, indicando uma diversidade significativa que inclui estudantes mais jovens, recém-saídos do secundário, e aqueles que estão a regressar aos estudos após um período no mercado de trabalho. Observou-se uma predominância

de estudantes angolanos, enquanto a Guiné-Bissau apresenta o maior número de inscritos, sugerindo uma possível sub-representação dos estudantes guineenses nos questionários.

A distribuição de género revelou uma maior presença masculina, o que pode refletir tendências culturais ou económicas nos países de origem, onde os homens têm frequentemente mais acesso a oportunidades educacionais. Os cursos escolhidos pelos estudantes são variados, destacando-se nas áreas de Negócios Internacionais, Educação e Contabilidade, o que sugere um alinhamento com os interesses e necessidades do mercado.

A satisfação dos estudantes com os serviços prestados pelos SAS revela áreas que necessitam de melhorias. A conservação das instalações foi classificada como "moderadamente satisfeito" por muitos, evidenciando uma perceção mista. A limpeza das instalações foi também identificada como uma área carecendo de atenção, com diversos estudantes a expressar insatisfação.

Sobre a acessibilidade e a circulação nas instalações, a satisfação foi, em geral, positiva; no entanto, alguns estudantes manifestaram desconforto, indicando a necessidade de melhorias. A conservação dos equipamentos também foi uma preocupação, com um número significativo de estudantes a reportar insatisfação.

Relativamente à apresentação e imagem dos colaboradores, muitos mostraram-se moderadamente satisfeitos. Entretanto, a comunicação das regras de funcionamento da instituição revelou uma oportunidade para melhorar a transparência nas informações disponibilizadas.

O nível de confiança dos estudantes na capacidade da organização para resolver problemas foi razoável, mas pode ser aprimorado. A disponibilidade e simpatia dos colaboradores foram geralmente bem avaliadas, embora existam áreas que precisam de otimização na interação com os estudantes.

No que diz respeito ao respeito pela diversidade cultural, os dados sugerem que ainda há espaço para melhorias. A maioria dos estudantes reconheceu a importância de uma linha de apoio exclusiva para estudantes internacionais, indicando a necessidade de suporte específico para facilitar a sua integração e sucesso académico.

Os principais desafios apontados incluem a falta de apoio para estudantes carenciados e dificuldades com o alojamento, o que evidencia a necessidade urgente de um sistema de suporte eficiente. Além disso, as dificuldades na adaptação ao clima local foram mencionadas como um fator que impacta a experiência acadêmica e a integração.

Em suma, a presença dos estudantes internacionais dos PALOP nas universidades portuguesas não só enriquece o ambiente acadêmico como também ressalta a importância de reconhecer e atender aos desafios específicos que estes estudantes enfrentam. A análise dos resultados sublinha a necessidade de intervenções que melhorem a qualidade do apoio prestado, contribuindo para um desenvolvimento mais inclusivo e responsável nas IES.

Técnica superior dos SAS e coordenadora do setor de alojamento - entrevista semidiretiva

A análise da entrevista revelou informações cruciais sobre a integração dos estudantes internacionais dos PALOP. A entrevista iniciou-se com uma introdução sobre os objetivos do Trabalho de Projeto, focando nas perspectivas dos SAS em relação ao acolhimento desses estudantes. A entrevistada destacou a importância de cumprir as diretrizes legislativas que orientam a estruturação dos Serviços de Ação Social. No entanto, foi notada a ausência de uma política do Estado português especificamente voltada para os estudantes dos PALOP, apesar dos acordos assinados em 1978 e 1991, que estabelecem a concessão de bolsas de estudo e o acesso ao ensino superior em condições não menos favoráveis do que as dos cidadãos portugueses.

Os SAS são regidos por regulamentos que definem a sua estrutura e funcionamento, com o objetivo de assegurar a equidade no acesso ao ensino superior, especialmente para estudantes em situação de carência económica. A Técnica Superior enfatizou o compromisso dos SAS em promover a inclusão e o sucesso académico, embora algumas dificuldades não sejam plenamente atendidas devido à complexidade das informações que os estudantes fornecem.

A criação de residências universitárias desde 1996 reflete o esforço da instituição em disponibilizar alojamento adequado. No entanto, a falta de preparação inicial para confrontar a diversidade cultural dos estudantes PALOP criou desafios na acomodação e no suporte proporcionado. A entrevistada reconheceu que os SAS enfrentam dificuldades

em adaptar-se e fornecer apoio sensível às diversas necessidades dos estudantes internacionais, o que é fundamental para garantir uma rica inclusão.

Foi também discutida a forma como os SAS lidam com as queixas dos estudantes. A entrevistada mencionou que existem percepções de desigualdade em relação aos benefícios oferecidos, com alguns estudantes sentindo que não recebem o mesmo suporte que outros. Apesar dos esforços para garantir justiça e equidade, a verificação da veracidade das informações prestadas pelos estudantes representa um desafio, uma vez que muitos omitem detalhes sobre a sua situação financeira.

A entrevista evidenciou a empatia demonstrada pelos SAS ao lidar com as dificuldades enfrentadas pelos estudantes PALOP. A atenção às questões de adaptação cultural e a resposta sensível às necessidades específicas demonstram o compromisso dos SAS em promover a inclusão e o sucesso acadêmico dos estudantes.

Conclusões

Este Trabalho de Projeto analisou a experiência dos estudantes internacionais dos PALOP nas Instituições de Ensino Superior em Portugal, identificando os principais desafios e oportunidades que esses estudantes enfrentam. Os resultados revelaram que um dos primeiros constrangimentos ocorre antes da chegada a Portugal, frequentemente devido a atrasos na atribuição de vistos de estudo. Esses adiamentos resultam em muitos estudantes a começarem o ano letivo mais tarde, dificultando a adaptação à nova realidade acadêmica.

Embora a integração dos estudantes internacionais seja, em grande parte, satisfatória, o sentimento de falta de acolhimento e dificuldade na integração social é uma preocupação comum. Barreiras culturais e linguísticas dificultam a convivência com colegas portugueses, prejudicando a formação de amizades e a colaboração em trabalhos de grupo. Adicionalmente, os problemas relacionados com alojamento e as altas propinas impõem desafios financeiros que muitos estudantes têm dificuldade em gerir.

As narrativas dos estudantes corroboram as observações da Técnica Superior do SAS, que sublinhou a importância dos serviços prestados para a adaptação dos estudantes. Apesar do compromisso dos SAS em promover a inclusão e o sucesso acadêmico, algumas necessidades ainda não estão plenamente atendidas. Além disso, a falta de uma

política estatal especificamente destinada aos estudantes dos PALOP foi uma questão identificada como crítica.

Com base na análise dos resultados, foram formuladas diversas recomendações para melhorar o suporte dado aos estudantes internacionais dos PALOP. Estas incluem:

Programas de Orientação Cultural e Linguística: Desenvolvimento de programas específicos para ajudar os estudantes a adaptarem-se ao ambiente académico e à cultura local.

Apoio Financeiro Personalizado: Oferta de assistência financeira adaptada às necessidades individuais, incluindo bolsas de estudo e oportunidades de trabalho.

Serviços de Saúde e Bem-Estar: Garantia de acesso a serviços de saúde adequados, incluindo apoio psicológico.

Alojamento Acessível e Seguro: Provisão de opções de alojamento que sejam acessíveis e seguras para os estudantes.

Integração Social e Cultural: Promoção de atividades que incentivem a interação entre estudantes locais e internacionais, contribuindo para um ambiente académico inclusivo.

Suporte Académico Específico: Formação de tutores e workshops que ajudem os estudantes a familiarizarem-se com o sistema educacional.

Canais de Comunicação Abertos: Estabelecimento de canais de comunicação que permitam aos estudantes expressarem as suas preocupações e sugestões.

As conclusões deste projeto têm importantes implicações para as políticas educacionais e para a prática das IES em Portugal. A implementação das recomendações pode proporcionar um ambiente mais acolhedor e inclusivo, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos globais conscientes e bem preparados. Para futuros Trabalhos de Projeto, sugere-se a ampliação da amostra e a realização de estudos longitudinais para aprofundar o entendimento das dinâmicas envolvidas, assim como investigações específicas sobre a eficácia das políticas implementadas.

Em suma, este projeto revelou as necessidades dos estudantes internacionais dos PALOP e apresentou uma base sólida para futuras intervenções que melhorem a qualidade do

apoio prestado, reforçando assim o papel das instituições de ensino na promoção de um ambiente educativo equitativo e inclusivo.

Referências Bibliográficas

- Alves, E. (2015). *Estudantes internacionais no ensino superior português: motivações, expectativas, acolhimento e desempenho* (Vol. 46). Observatório das Migrações, ACM, IP.
- Ashley, P. A. (2003). *Ética e responsabilidade social nos negócios*. Saraiva.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bezerra, A. L. D. S. (2016). *A responsabilidade social em Portugal nas PMEs: realidade ou utopia?* (Tese de doutoramento).
- Calderón, A. I., Pedro, R. F., & Vargas, M. C. (2011). Responsabilidade social da educação superior: A metamorfose do discurso da UNESCO em foco. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, 15, 1185-1198.
- Martins, R. M. C. P. (2019). *O papel dos Serviços Sociais de Ação Social da Universidade de Évora na integração dos estudantes estrangeiros alojados em residência universitária* (Tese de Mestrado, Universidade de Évora).
- Prodanov, C. C., & De Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* (2.^a ed.). Editora Feevale.
- Reis, A. L., & Bandos, M. F. C. (2012). A responsabilidade social de instituições de ensino superior: Uma reflexão sistémica tendo em vista o desenvolvimento. *Revista Gestão & Conhecimento, Edição Especial*.
- Rodrigues, M. G., & da Costa, F. J. P. (2013). Qualidade, sustentabilidade e responsabilidade social corporativa. *Revista Brasileira de Administração Científica*, 4(1), 144-154.
- Seabra, T., Roldão, C., Mateus, S., & Albuquerque, A. (2016). *Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior* (Vol. 57). Observatório das Migrações, ACM, IP.

Prefácio

MARIA ANTÓNIA BELCHIOR FERREIRA BARRETO

A Contribuição dos Serviços Administrativos na Melhoria das Instituições Educativas

ANA FERREIRA & SÓNIA GALINHA

Um Estudo sobre a Relação entre a Escola e o Município - Preocupações e Sugestões para a Definição de um Projeto Promotor da Melhoria Educativa

CRISTINA PEREIRA & MARIA JOÃO CARDONA

O Bem-estar na Profissão Docente: Perceção dos Docentes e Contributos das Organizações Educativas

ANABELA ALVES VITÓRIO & SÓNIA GALINHA

Inovação e Mudança Educativa para a Melhoria das Aprendizagens: a Voz de Alunos e Professores

PAULA FONSECA & NEUSA BRANCO

A Coordenação de Ciclo como Apoio ao Funcionamento e Articulação entre os Departamentos da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico

LINA JÚLIO & MARIA JOÃO CARDONA

Comunicação e Responsabilidade Social numa Instituição de Ensino Superior: Desafios e Perspetivas

VÂNIA FERNANDES & ISABEL PISCALHO

Perspetivas de Estudantes Internacionais dos PALOP sobre o Serviço de Ação Social numa Instituição de Ensino Superior

EDNA ORNELAS DE CASTRO, ISABEL PISCALHO & ISABEL BARROSO