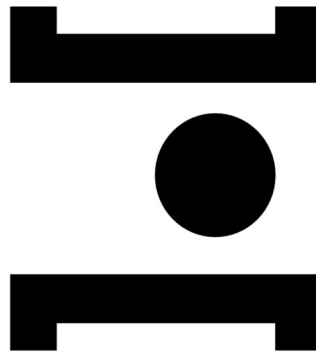


INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
Escola Superior de Educação de Santarém



**POLITÉCNICO
DE SANTARÉM**

VARIÁVEIS PARA A GESTÃO ESTRATÉGICA:

**Liderança, Cooperação e Desenvolvimento de Carreira
como Motores de Transformação Educativa**

Dissertação

Mestrado em Administração Educacional

Pedro Miguel Oliveira Graça

Orientadora: Professora Doutora Sónia Alexandre Galinha

Março, 2026

VARIÁVEIS PARA A GESTÃO ESTRATÉGICA:

**Liderança, Cooperação e Desenvolvimento de Carreira
como Motores de Transformação Educativa**

Dissertação

Mestrado em Administração Educacional

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre
no âmbito do Mestrado em Administração Educacional
na Escola Superior de Educação do
Instituto Politécnico de Santarém

Pedro Miguel Oliveira Graça

Orientadora: Professora Doutora Sónia Alexandre Galinha

Março, 2026

“A utopia está lá no horizonte. Aproximo-me dois passos, ela afasta-se dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”

Eduardo Galeano

– Fernando Birri, cit in Galeano, E. (2009). *Las palabras andantes*. Siglo XXI.

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, à minha orientadora, Doutora Professora Sónia Galinha, pela disponibilidade constante, pela prontidão com que sempre acompanhou este trabalho e pela sua inesgotável capacidade de orientar com rigor, sensibilidade e entusiasmo. A sua competência científica, aliada à sua generosidade e visão humana da educação, foram fundamentais para que este projeto ganhasse forma e alcançasse a qualidade desejada. Agradeço-lhe, igualmente, a confiança depositada, o incentivo permanente e a inspiração que transmite através do seu exemplo académico e pessoal.

Aos meus pais, deixo um agradecimento sincero pelos valores e pela educação que me transmitiram, e que continuam a sustentar a forma como enfrento desafios e faço escolhas ao longo do meu percurso. Esse legado, construído com esforço e consistência, acompanha-me de modo discreto, mas profundamente estruturante. Sei que acompanharam este caminho com muito orgulho e foi esse orgulho que também deu uma força extra para agarrar este projeto.

Por fim, mas não menos importante, deixo um agradecimento muito especial ao meu filho e à mãe do meu filho. A ambos devo a compreensão, a flexibilidade e o tempo que me foi generosamente concedido para me poder dedicar a esta dissertação. Ao meu filho, deixo um agradecimento profundamente sentido pelo tempo em que o pai esteve menos presente, um sacrifício vivido com a consciência de que este percurso foi também pensado no seu futuro, na esperança de que possa um dia representar conforto, oportunidades e benefícios no caminho que irá construir.

Título: Variáveis para a gestão estratégica: Liderança, Cooperação e Desenvolvimento de Carreira como Motores de Transformação Educativa

Resumo

Este estudo analisou a cooperação, o desenvolvimento de carreira e as perceções de mudança organizacional no ensino superior, articulando fatores psicossociais e dinâmicas institucionais. Partindo da premissa de que o bem-estar e a inovação constituem eixos estratégicos para a qualidade educativa (Albuquerque et al., 2017; Seligman, 2007; Perrenoud, 2003; Rowe, 2002), investigaram-se os níveis de cooperação entre estudantes, o locus de controlo profissional, a exploração de carreira e a posição dos líderes face à mudança. A metodologia combinou instrumentos quantitativos aplicados a 150 estudantes e três líderes, bem como entrevistas aos líderes e um focus group a cinco estudantes. Os resultados revelaram níveis médios-altos de cooperação, correlações significativas entre as dimensões de carreira e evidências de predisposição positiva dos líderes para a transformação organizacional. A análise qualitativa mostrou que estudantes e líderes convergem na valorização da prática pedagógica, da flexibilidade institucional e do apoio ao equilíbrio académico-pessoal. Conclui-se que o sucesso no ensino superior depende da articulação entre condições institucionais, competências individuais e liderança educativa estratégica.

Palavras-chave: Cooperação; Desenvolvimento de carreira; Liderança educacional; Bem-estar académico; Mudança organizacional.

Title: Variables for strategic management: leadership, cooperation, and career development as drivers of educational transformation

Abstract

This study examined cooperation, career development and organisational change perceptions within higher education, integrating psychosocial factors with institutional dynamics. Grounded in the premise that wellbeing and innovation are strategic drivers of educational quality (Albuquerque et al., 2017; Seligman, 2007; Perrenoud, 2003; Rowe, 2002), the research explored students' cooperation levels, professional locus of control, career exploration and leaders' attitudes towards organisational change. A mixed-methods design was used, combining quantitative instruments applied to 150 students and three institutional leaders with qualitative interviews (leaders) and a focus group (5 students). Findings revealed moderate-to-high levels of cooperation, correlations between career-related dimensions, and evidence of leaders' positive predisposition towards organisational transformation. Qualitative data showed convergence between students and leaders regarding the value of pedagogical quality, institutional flexibility and support for academic–personal balance. Overall, results indicate that success in higher education depends on the articulation between institutional conditions, individual competencies and strategic educational leadership.

Key-words: Cooperation; Career development; Educational leadership; Academic wellbeing; Organisational change.

ÍNDICE

Lista de abreviaturas e siglas	ix
Lista de gráficos	x
Lista de figuras	x
Lista de tabelas.....	x
INTRODUÇÃO	1
Organização de conteúdos	2
Desenho e Problematização	3
Relevância.....	5
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	7
1.1 Investigar para inovar no sentido do Bem-estar Psicológico (BEP)	7
1.1.1 Importância multidimensional	7
1.1.2 Variáveis do Sucesso Académico.....	9
1.1.3 Capital Psicológico Positivo (CPP)	10
1.1.4 Motivação.....	14
1.1.5 Desenvolvimento da Carreira e Locus de controlo.....	16
1.1.6 Importância da Cooperação para a Aprendizagem e Inovação.....	19
1.1.7 Cultura e Clima Institucional	21
1.2 Liderança e Processos Valorativos	22
1.2.1 O Papel do Gestor	26
1.2.2 Chefias Intermédias.....	28
1.2.3 Intervenientes na gestão da escola	28
1.2.4 Políticas Educativas e Desenvolvimento da Educação	30
1.2.5 Modelos de Gestão e Ambiente escolar	32
1.2.6 Perceções sobre o Tempo académico e Planeamento	33
Parte II – METODOLOGIA.....	36
2.1 Questões de partida e Pressupostos gerais	37
2.2 Problemática Central	38
2.3 Desenho do Estudo.....	39

2.4	Caraterização do Locus de Pesquisa	40
2.5	Caraterização dos participantes/ amostra.....	40
2.5.1	Inquiridos questionários sobre cooperação e desenvolvimento de carreira	40
2.5.2	Inquiridos Escala instrumental para lideranças e Entrevista para Líderes.....	42
2.5.3	Inquiridos Focus Group	43
2.6	Técnicas e Instrumentos	45
2.6.1	Questionários sobre cooperação e carreira	46
2.6.1.1	Cooperação	46
2.6.1.2	Carreira.....	47
2.7	Escala instrumental para lideranças	47
2.8	Entrevista para Líderes.....	48
2.9	Focus Group.....	49
2.10	Procedimentos e Questões éticas	51
2.10.1	Ética nos questionários sobre cooperação e desenvolvimento de carreira	51
2.10.2	Ética na escala instrumental para lideranças e Entrevista para Líderes.....	52
2.10.3	Ética na aplicação do Focus Group	52
Parte III – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS		53
3.1	Questionários e Entrevista a estudantes universitários	53
3.1.1	Escala de Avaliação Global de Cooperação	53
3.1.2	Escala de Desenvolvimento de Carreira.....	54
3.1.2.1	Exploração Ampliada de Carreira.....	54
3.1.2.2	Locus de Controlo Profissional.....	55
3.1.2.3	Exploração Ampliada de Carreira com Lócus de Controlo Profissional	56
3.1.3	Focus Group.....	57
3.2	Questionários e Entrevistas a Lideranças do Ensino Superior	62
3.2.1	Escala instrumental para lideranças	62
3.2.2	Entrevista para Líderes.....	63
3.3	Comparação Qualitativa entre Líderes e Estudantes	68
Parte IV – DISCUSSÃO E CONCLUSÕES DO ESTUDO		74
4.1	Conclusões gerais do estudo.....	81

4.2	Limitações do Estudo e Recomendações	83
4.3	Futuros Estudos.....	84
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85
	ANEXOS	90
	ANEXO 1 – Escala de Avaliação Global de Cooperação	90
	ANEXO 2 – Escalas de desenvolvimento de carreira para universitários	91
	ANEXO 3 – Escala instrumental para lideranças.....	92
	ANEXO 4 – Entrevista para líderes em IES.....	93
	ANEXO 5 – Guião de entrevista aos líderes.....	94
	ANEXO 6 – Termo de consentimento para participação em grupo focal	95
	ANEXO 7 – Guião de entrevista ao grupo focal.....	96

Lista de abreviaturas e siglas

BEP – Bem-estar psicológico

COPSOQ - Questionário de Copenhaga

CPP - Capital psicológico positivo

EAGC - Escala de Avaliação Global da Cooperação

EEES – Espaço Europeu de Ensino Superior

EXP - Exploração de carreira alargada

IA – Inquérito Apreciativo

IES – Instituições de ensino superior

LOC - Locus de controlo profissional

ODS – Objetivos Desenvolvimento Sustentável

OMS - Organização Mundial de Saúde

PTF - Perspetiva temporal de futuro

RGPD - Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados

Lista de gráficos

Gráfico 1 – Cursos da amostragem dos estudantes	41
Gráfico 2 – Género da amostragem dos estudantes	41
Gráfico 3 – Idades da amostragem dos estudantes	41
Gráfico 4 – Opção de entrada no ensino superior da amostragem dos estudantes	42
Gráfico 5 – Género da amostragem dos líderes.....	42
Gráfico 6 – Idade da amostragem dos líderes	43
Gráfico 7 – Género da amostragem do focus grupo	43
Gráfico 8 – Idade da amostragem do focus grupo	44
Gráfico 9 – Ano de curso da amostragem do focus grupo	44

Lista de figuras

Figura 1 – Coeficiente de correlação	53
Figura 2 – Correlações da EAGC - Escala de Avaliação Global da Cooperação	54
Figura 3 – Coeficiente de correlação da EXP	54
Figura 4 – Coeficiente de correlação da LOC	55
Figura 5 - Coeficiente de correlação da EXP e da LOC	56

Lista de tabelas

Tabela 1 – Focus Grupo: Classificação de conceitos da análise textual	59
Tabela 2 – Pontuações da Escala instrumental para lideranças	63
Tabela 3 – Entrevista a lideranças: Classificação de conceitos da análise textual	65
Tabela 4 – Comparação Entrevista a Líderes e Focus Grupo: análise textual	70

INTRODUÇÃO

Dentro do construto das instituições enquanto sistemas abertos e dinâmicos, o construto do bem-estar tem vindo a ser alargado ao longo das últimas décadas, sendo entendido em termos de condições de vida e de bem-estar psicológico (Seligman, 2007; Organização Mundial de Saúde [OMS], 2025). Esta variável envolve aspetos objetivos como infraestruturas, ergonomia, recursos institucionais e fatores subjetivos como perceção de apoio, pertença e valorização (Marujo et al., 2007; Rocha, 2021). As constantes e aceleradas alterações sociais implicam nos dias de hoje que os diversos sistemas e concretamente as instituições educativas desenvolvam vários mecanismos para a capacitação e visão (Piazza et al., 2025; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Como designa Perrenoud (2003) uma instituição educativa será eficaz, ao orientar-se para as mudanças na melhoria da qualidade do processo e ao reunir determinadas características, nomeadamente:

- i. Função de um projeto e objetivo comum, numa lógica de responsabilidade partilhada pela melhoria. O sucesso das mudanças está fortemente relacionado com o sentido que os atores envolvidos nos processos de mudança lhe atribuem, onde as pessoas se sintam envolvidas;
- ii. Liderança visionária, sentido de mudança mobilizadora e distribuída. Uma mudança na organização educativa bem-sucedida e com audácia (Alves, 2015). Deve ser também uma liderança capaz de mobilizar os diversos agentes educativos, e responsabilizá-los pelos processos de inovação objetivados;
- iii. Comunidades de aprendizagem. Este tipo de reformas implica os próprios atores educativos a trabalhar de forma colaborativa e comprometida no ensino-aprendizagem. Para melhorar a ação de fazer aprender, é necessário um trabalho contínuo e conjunto, baseado na partilha de valores educativos e pedagógicos, na investigação, na produção coletiva de respostas;
- iv. Experiências positivas em torno da mudança desejada. Se, com as mudanças efetuadas, os agentes educativos envolvidos se sentirem bem e sentirem que a mudança é positiva, vão incitar esforços para que a mudança seja cada vez maior e significativa acompanhando a vanguarda (Alves, 2015).

O sucesso académico, por sua vez, deve ser analisado numa perspetiva ampla, que vai além das notas ou do cumprimento de planos curriculares. Políticas institucionais inclusivas, apoio social e pedagógico e estratégias de ensino inovadoras são dimensões determinantes para que os estudantes possam atingir o seu potencial e concluir o percurso académico com êxito (Costa et al., 2024; Tavares et al., 2022). Num sistema de ensino superior cada vez mais massificado e diverso, a equidade e a inclusão assumem um papel fundamental. Em contexto

académico, a qualidade de vida relaciona-se com satisfação da comunidade educativa e com a sua adaptação às exigências institucionais (Yu & Lee, 2008; Gruber et al., 2010).

Também o desenvolvimento de carreira dos estudantes constitui outro eixo central. Estudos mostram que a autoeficácia, o locus de controlo e a exploração vocacional são fatores decisivos na transição para o mercado de trabalho (Magalhães & Teixeira, 2013; Vieira et al., 2011). Enquanto um locus de controlo interno reforça a perceção de autonomia e responsabilidade, um locus externo associa-se frequentemente a maior dependência de fatores externos ou institucionais (Martins & Calvosa, 2022). Cabe assim às instituições criar oportunidades que promovam a confiança, a autonomia e o desenvolvimento profissional.

No domínio da cooperação, a literatura destaca a importância do trabalho em grupo e da aprendizagem colaborativa, que potenciam o desempenho académico e promovem competências sociais (Johnson et al., 2007; Ibiapina, 2008). A cooperação tem ainda uma dimensão transformadora, já que estimula a participação, a inclusão e o diálogo entre diferentes agentes educativos. Em paralelo, a liderança educacional é apontada como um fator decisivo para o funcionamento das instituições. Quer seja sob uma perspetiva situacional (Fiedler, 1965; Chiavenato, 2004) ou de liderança baseada em valores (Trigo & Costa, 2008), a literatura sublinha a importância de práticas de liderança participativas e democráticas, capazes de orientar a comunidade educativa para objetivos partilhados (Bolívar, 2012; Machado & Alves, 2014).

Organização de conteúdos

Para além do enquadramento teórico centrado em bibliografia de referência ao nível nacional e internacional, importou num trabalho desta natureza, destacar resultados de investigação realizada neste âmbito. A estrutura desta dissertação foi organizada em diferentes momentos, de forma a responder ao problema de investigação de forma clara e consistente.

Cada parte cumpre uma função própria no desenvolvimento do estudo: a fundamentação teórica reúne o enquadramento conceptual e científico necessário; o trabalho empírico apresenta a metodologia adotada e o processo de recolha de dados; e a apresentação e interpretação dos resultados corresponde ao momento em que a análise empírica dialoga com as questões de investigação e com a literatura existente. Assim, estas três secções funcionam como etapas complementares que, em conjunto, sustentam a relevância académica da investigação.

A fundamentação teórica assume-se como o alicerce de toda a investigação. É através dela que se clarificam os conceitos centrais, se analisam contributos de diferentes autores e se definem as bases que irão orientar a análise empírica. No caso desta dissertação, a

atenção recai sobre dimensões como a valorização de variáveis psicossociológicas para as instituições educativas, o sucesso académico, o desenvolvimento da carreira, o locus de controlo, a cooperação e a liderança. Estes construtos correspondem a realidades concretas vividas no quotidiano das instituições de ensino superior e influenciam diretamente a experiência dos estudantes e a eficácia das próprias organizações.

Assim, a Parte I da dissertação organiza o enquadramento teórico necessário para compreender a relevância destas variáveis e estabelece a ligação entre a literatura e os objetivos do estudo. A segunda parte corresponde ao estudo empírico, onde a investigação passa do plano conceptual para o plano prático. A metodologia adotada segue uma abordagem mista, combinando técnicas quantitativas e qualitativas. Em suma, a Parte II apresenta e justifica as opções metodológicas tomadas, descreve a amostra/ participantes e os instrumentos e técnicas utilizadas e estabelece a credibilidade científica do estudo. A terceira parte é dedicada à apresentação e interpretação dos resultados, constituindo o momento em que os dados obtidos são analisados à luz da literatura e dos objetivos da investigação. A análise procura articular a leitura estatística com a interpretação qualitativa, de modo a construir uma compreensão integrada do fenómeno. Esta opção justifica-se pela necessidade de captar não apenas dados objetivos, mas também as perceções e experiências dos participantes garantindo uma visão mais abrangente do fenómeno em análise (Carmo & Ferreira, 2008; Coutinho, 2013; Maroco, 2024).

Desenho e Problematização

A partir da problemática central da importância do Bem-estar psicológico para as organizações no que importa para uma melhor gestão estratégica e conhecimento das variáveis psicossociológicas delineou-se o presente estudo misto com vista a uma análise quantitativa e qualitativa com as seguintes questões centrais:

- i. Existem níveis médios-altos de cooperação entre os estudantes universitários para a mudança, a fim de otimizar a instituição? Existem valores de locus de controlo e do desenvolvimento de carreira dos estudantes que possam sustentar as decisões de mudança organizacional por parte dos líderes, em casos como a inovação ou a gestão do tempo académico? Quais são as correlações entre a escala e as duas subescalas aplicadas aos estudantes?

Este estudo analisa ainda, mas de modo qualitativo nas perspetivas dos estudantes:

- ii. Quais as valências e prioridades que os estudantes identificam no contexto educacional e que são apreciadas pelos estudantes? Quais são as iniciativas e recursos que as Instituições podem oferecer para a ajudar os estudantes a conciliar a vida académica com outras responsabilidades pessoais e profissionais? E os

estudantes, o que podem também melhorar em geral na sua gestão diária para uma melhor conciliação?

Aos líderes:

A nível quantitativo objetivou-se conhecer os valores de posicionamento através da Escala Instrumental para Liderança como estudo exploratório.

A nível qualitativo, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas como complementaridade. A partir das questões orientadoras formuladas aos líderes, os objetivos específicos constituídos foram: identificar, do ponto de vista das lideranças académicas, as principais valências e prioridades valorizadas pelos estudantes no contexto atual do ensino superior; explorar a visão dos líderes sobre o papel da instituição na promoção do bem-estar estudantil e na conciliação entre a vida académica e outras esferas pessoais e profissionais; levantar iniciativas e recursos institucionais considerados eficazes na resposta aos desafios enfrentados pelos estudantes, nomeadamente no que diz respeito ao equilíbrio entre estudo, trabalho e vida pessoal; e contribuir para a construção de uma visão integrada sobre o papel da liderança educativa na melhoria das condições de aprendizagem e de desenvolvimento estudantil.

- iii. Os líderes têm feito esforços para transformar a organização, consideram que mudanças profundas melhoram a organização e, quando as mudanças são anunciadas, tentam lidar com elas resolvendo os problemas? Qual é a posição dos líderes inquiridos em relação à organização e à mudança?

Deste modo, este estudo pretendeu centrar-se nos seguintes objetivos, a partir da finalidade de auscultar as perspetivas das lideranças e dos estudantes de forma multicêntrica e multinível:

- iv. Analisar o coeficiente de correlação da Escala de Avaliação Global da Cooperação (EAGC) a estudantes;
- v. Avaliar os valores da Escala de Desenvolvimento de Carreira para estudantes universitários (Subescala EXP Exploração de carreira alargada; Subescala LOC Locus de controlo profissional);
- vi. Conhecer a perspetiva de modernidade sobre a gestão dos tempos e espaços no ensino superior;
- vii. Verificar dados da Escala Instrumental para Liderança como estudos exploratórios;
- viii. Conhecer, no âmbito da administração educacional, as valências e as prioridades que, no contexto educacional, os líderes consideram ser apreciados pelos estudantes, e identificar as iniciativas e recursos que uma instituição de ensino superior pode

oferecer para ajudar os estudantes a conciliar a vida académica com outras responsabilidades pessoais e profissionais;

- ix. Conhecer também quais as valências e prioridades que os estudantes identificam no contexto educacional e que são apreciadas pelos estudantes, quais são as iniciativas e recursos que as Instituições podem oferecer para a ajudar os estudantes a conciliar a vida académica com outras responsabilidades pessoais e profissionais. E os estudantes, o que podem também melhorar em geral na sua gestão diária para uma melhor conciliação?

Relevância

Na componente quantitativa, aplicaram-se questionários a 150 estudantes de diferentes ciclos de estudo do ensino superior, com o objetivo de conhecer níveis de cooperação, locus de controlo e desenvolvimento de carreira. Os resultados estatísticos permitiram identificar tendências e padrões significativos, como os níveis elevados de cooperação e as correlações entre diferentes subescalas do desenvolvimento de carreira (Teixeira, 2010; Jardim & Pereira, 2006). A diversidade da amostra, em termos de género, idades e percursos académicos, assegurou a pertinência das conclusões retiradas no locus. Na vertente quantitativa, os resultados indicaram que a maioria dos estudantes apresenta níveis médios a elevados de cooperação, reforçando a importância desta variável para o ambiente académico e para o desenvolvimento de competências sociais (Johnson et al., 2007; Fernández-Santander, 2008). As correlações entre as dimensões de locus de controlo e de desenvolvimento de carreira sugerem a necessidade de políticas institucionais que incentivem maior articulação entre estas variáveis (Teixeira, 2010; Magalhães & Teixeira, 2013). No que diz respeito à escala aplicada aos líderes Escala instrumental para lideranças, as questões avaliadas no estudo que se destacam com dados interessantes referem-se a esforços, stresse e mudança.

Já a componente qualitativa foi desenvolvida através de entrevistas aos líderes académicos e de um focus group com estudantes. O locus da investigação situado em instituições públicas de ensino superior do Centro e Sul de Portugal revelou-se pertinente não apenas pela acessibilidade, mas também pela diversidade de perfis de estudantes e de lideranças. Esta escolha contribuiu para uma análise exploratória não generalizável. Estas técnicas permitiram compreender em profundidade experiências, preocupações e expectativas que dificilmente seriam captadas apenas por via quantitativa (Bodgan & Biklen, 1994; Carmo & Ferreira, 2008; Coutinho, 2013). O uso de entrevistas não presenciais assegurou a participação de líderes com funções relevantes, enquanto o focus group presencial revelou-se essencial para captar as dinâmicas de grupo e as perceções partilhadas dos estudantes relativamente às suas condições de vida e de estudo.

Na vertente qualitativa, as entrevistas aos líderes evidenciaram simultaneamente o reconhecimento da importância da inovação e as dificuldades associadas à implementação de mudanças, designadamente o stresse organizacional e a resistência às transformações (Cunha et al., 2016). Os estudantes, por seu lado, sublinharam no focus group preocupações com a conciliação entre vida académica, profissional e pessoal, salientando a importância de apoios institucionais e de maior flexibilidade na gestão do tempo e dos espaços.

A comparação entre as diferentes perspetivas evidencia convergências e divergências. Entre as convergências destacou-se a valorização da cooperação e da liderança participativa como elementos fundamentais para o sucesso institucional. Já entre as divergências sobressaem as perceções distintas de líderes e estudantes quanto à adequação dos recursos e às respostas institucionais. A apresentação e interpretação dos resultados, nesta parte da dissertação, permitiu assim compreender como as dimensões teóricas se materializam no terreno e aponta caminhos para a melhoria das práticas de gestão educativa. Este processo de análise convoca para a discussão e conclusão, onde se retomam os conceitos centrais e se refletem as limitações, implicações e perspetivas.

Em síntese, estas três partes da dissertação formam um percurso coerente e interligado. A fundamentação teórica estabelece os conceitos essenciais; o estudo empírico demonstra como esses conceitos se aplicam e são sentidos no contexto académico; e a apresentação e interpretação dos resultados revelam as principais conclusões do trabalho. Desta forma, garante-se não só a consistência científica do estudo, mas também a sua relevância prática para o estudo na matéria.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Investigar para inovar no sentido do Bem-estar Psicológico (BEP)

1.1.1 Importância multidimensional

Para a concretização de modelos e práticas inspiradores em ciência, de acordo com Seligman (2007) importa investigar no campo das organizações educativas e no bem-estar ao entender e perspetivar este campo vasto como da saúde psicológica dos indivíduos nos seus ecossistemas. De sublinhar que esta definição engloba deste modo a perceção e avaliação que um indivíduo tem sobre a sua vida, dentro do contexto subjetivo dos sistemas de cultura e valores e em relação aos seus objetivos, padrões e preocupações (Marujo et al., 2007).

Peterson e Seligman (2004) ao desenvolverem um sistema de classificação para os aspetos positivos enfatizaram as forças/ caráter denominado Values in Action (VIA) - Classification of Strengths and Virtues. Nesse manual as forças foram divididas em características emocionais, cognitivas, relacionais e cívicas.

De acordo com Diener et al. (1983) o bem-estar subjetivo é constituído por três particularidades: uma observação global da vida, as atitudes positivas superiores às atitudes negativas e a subjetividade das experiências de cada um. Ryff (1989) apresenta o bem-estar psicológico atendendo a seis áreas distintas: autonomia do indivíduo, reflexão positiva de si, crescimento e evolução pessoal contínua, preocupação com os outros, desenho e alcance de metas e o relacionamento com o meio envolvente.

Neste sentido, importa frisar que a qualidade de vida é entendida no que diz respeito a dinâmicas da vida do indivíduo numa perspetiva de bem-estar (OMS, 2025). Não se pode falar deste constructo não correlacionado com o meio ambiente e qualidade do tempo, sempre que se melhora o ambiente e se gere o stresse protege-se a saúde global do indivíduo na sua valorização do existencial. O constructo de qualidade de vida é robusto, está diretamente associado ao bem-estar e compreende designadamente a capacidade funcional, nível socioeconómico, estado emocional, interação social, atividade intelectual, autocuidado, suporte familiar, saúde, valores, estilo de vida, satisfação com as atividades diárias e o ambiente. De relevo, referir nesta linha, de acordo com Marujo et al. (2007), OMS (2025) e Hassan (2011) que avaliar o bem-estar significa observar as necessidades para poder proporcionar maior realização e gestão das potencialidades em campos tão importantes como nas organizações educativas. Uma avaliação do bem-estar tende a centrar-se nos estados psicológicos subjetivos pessoais ou sociais e a qualidade de vida em elementos objetivos e subjetivos.

Galinha (2011) sustenta por seu turno a importância da interação entre os componentes psicológicos e sociais nas instituições de ensino. Interpretar como os estudantes interagem e

que implicação têm no ambiente escolar e no sucesso académico reforça a autonomia escolar, a importância da ligação entre estudantes na sua vida em grupo e uma intervenção educacional para melhorar a dinâmica e a eficácia das instituições educativas e a promoção de um ambiente educativo mais saudável e produtivo. Ver obstáculos que os estudantes enfrentam, impõe estratégias de intervenção e garantia de uma adaptação mais eficaz e suave no ensino superior com perspetivas futuras do sucesso académico (Galinha & Ponte, 2018; Albuquerque et al., 2017; Almeida et al., 2022).

As componentes afetivas e cognitivas definem também a qualidade de vida no ensino superior (Albuquerque et al., 2017; Almeida et al., 2022) na construção do conhecimento que caracteriza as novas sociedades multimodais e diferenciais (Wisker et al., 2021) no espaço educativo. Ibiapina (2008) destaca a variável cooperação na lógica participativa.

Assim, vários campos entram nas variáveis de parâmetros em reflexão. Nomeadamente num estudo de Yu e Kim (2008) estabeleceu-se uma relação entre a vinculação e a satisfação em que acontecimentos positivos podem ser marcantes e ter influência ao longo da vida. Por exemplo, a satisfação dos estudantes com os serviços do estabelecimento de ensino podem influenciar positivamente a vida académica. É o conjunto da efetiva missão, visão e valores que cria o impacto junto dos estudantes e outros intervenientes. Uma identificação dos estudantes com a instituição de ensino superior traduz-se num maior sucesso (Gruber et al., 2010).

Deste modo, os fatores que influenciam uma boa experiência pedagógica são inúmeros para os envolvidos numa situação educativa, sendo também de referir o espaço da comunidade académica e os condicionantes desse espaço que moldam e caracterizam determinados métodos pedagógicos (Silva, 2017). Constatamos ainda que após o movimento modernista no século XX, as instituições tendencialmente começaram a atender às novas pedagogias, todavia também às normas de ergonomia e conforto. Rocha (2021) acrescenta especificamente que o bem-estar e o melhor desempenho de tarefas dos indivíduos nas instituições de ensino estão associados às áreas de estudo, de convívio e serviços em condições relacionadas com o conforto ambiental tal como climatização, acústica e iluminação que agem sobre os sentimentos de conforto. Os materiais devem conter qualidades táteis e de satisfação visual e ser sensorialmente estimulantes. É importante boa distribuição de luz; e ambientes imersivos; e que favoreçam e estimulem o foco, a atenção, concentração para leituras, aprendizagem e descoberta.

Importa referir a importância das lideranças e da promoção de políticas e práticas educacionais que cultivem a autonomia das instituições e o desenvolvimento institucional na garantia da resposta crescente a: necessidades e desafios crescentes de inovação no sentido de uma educação de qualidade; redução de desigualdades; paz, justiça e instituições eficazes; e parcerias para a implementação dos objetivos (ODS) da Agenda 2030.

1.1.2 Variáveis do Sucesso Académico

Num contexto crescente da diversidade estudantil, Costa et al. (2024) destacam que a meta do sucesso no ensino superior é abrangente, não se baseando apenas no desempenho curricular. Igualmente deve dar-se ênfase a políticas e práticas institucionais que reconheçam e respondam à diversidade estudantil, criando ambientes de aprendizagem eficazes e equitativos com acesso a apoios de ação social. Foram analisadas várias dimensões de sucesso, entre elas políticas e práticas que não limitem estudantes por recursos financeiros inferiores, por dificuldade de adaptação, factos que podem conduzir ao abandono escolar, nomeadamente: inclusão e diversidade, num conceito mais inclusivo e integrador de minorias; inovação pedagógica, promovendo autonomia dos alunos e a aprendizagem ativa; perspetiva dos estudantes, que procura perceber o pensamento dos estudantes em relação ao sucesso académico e o tipo de avaliação que lhes é ensinado; e desenvolvimento de carreira e empregabilidade, para identificar o papel das instituições de ensino superior na preparação dos estudantes para o mercado de trabalho.

Existe também a necessidade de uma avaliação entre a relação do desempenho académico no ensino superior, o apoio estatal e em simultâneo o contexto laboral. Alguns estudantes desenvolvem uma atividade remunerada durante o curso, uns por necessidade, outros por projeto de vida à semelhança de outros países. Todavia, a atividade laboral em simultâneo pode afetar o desempenho académico na linha de Agnew (2023).

Num contexto mais global, o sucesso institucional mede-se assim pela equidade, nomeadamente em restringir as desigualdades sociais e em promover a participação dos estudantes. Para Tavares et al. (2022) o conceito vai mais além do acesso a redes de ensino superior, abrangendo também a permanência e os resultados académicos. Embora o ensino superior viva um processo de massificação, com o acesso de mais indivíduos, as diferenças de género, etnia, território e socioeconómicas ainda prevalecem, nomeadamente em estabelecimentos e programas educacionais públicos. São necessárias políticas proativas e estruturais com uma cultura institucional com visão na diversidade e inclusão. A equidade deve ser uma meta transversal, envolvendo políticas públicas e todos os níveis de gestão. A expansão do ensino superior só por si não garante equidade. Resta então acrescentar o tema responsabilidade social universitária e a sua relevância no ensino superior atual. Para alguns a responsabilidade social universitária já é algo incluído na missão dos próprios estabelecimentos de ensino, incluído nas suas funções. Para outros, é algo que ainda está a ser adaptado em articulação com a comunidade, abrangendo a inclusão de novos públicos desfavorecidos no acesso ao ensino superior e em colaboração com as empresas potenciais no mercado de trabalho (Amorim et al., 2021).

O conceito de organizações empáticas constitui também um contributo relevante para compreender como os contextos institucionais podem potenciar bem-estar, confiança e

desenvolvimento humano. Tal como discutido por Galinha (2019) na *Empreendipédia*, as organizações empáticas caracterizam-se por práticas relacionais que valorizam a escuta ativa, a compreensão das necessidades individuais e a criação de ambientes emocionalmente seguros. A autora sublinha que a empatia organizacional não se limita a disposições pessoais, mas traduz-se em políticas estruturadas que promovem apoio mútuo, colaboração e reconhecimento, aspetos que sustentam dimensões centrais do capital psicológico, como a esperança, a autoeficácia e o otimismo. Modelos de liderança empática e apreciativa favorecem climas organizacionais mais confiantes e resilientes, nos quais os indivíduos se sentem emocionalmente validados e motivados a contribuir para objetivos comuns (Galinha, 2019).

Demonstrar destaque em habilidades técnicas, comunicativas, empáticas, tecnológicas e relacionais, torna-se essencial. Intervir numa educação considerando o papel social do professor e a formação integral, articulado para a participação de futuros docentes em espaços comunitários (Chaves et al., 2017) e salientar a importância do trabalho de equipa e gestão eficaz das escolas, como refere Jesus et al. (2000).

O trabalho colaborativo entre docentes e outros profissionais da educação correspondem a uma melhoria educativa e a melhores resultados educacionais. Para isso devem ser implementadas estratégias de otimização do funcionamento das instituições com distribuição de responsabilidades e tomadas de decisão participativas.

Desafios para melhorar o bem-estar dos docentes, segundo Picado (2009) engloba na eficácia do ensino e promover a saúde mental e emocional do professor. Ao invés, a falta de reconhecimento, a sobrecarga no trabalho e o stresse causam efeitos indesejados e de mal-estar. Para ir ao encontro do desejado, a promoção de um bom ambiente de trabalho positivo e o apoio psicológico podem ter um impacto direto nas instituições.

1.1.3 Capital Psicológico Positivo (CPP)

O conceito de Capital Psicológico Positivo emerge no âmbito da Psicologia Positiva, uma corrente relativamente recente da psicologia que procura compreender e potenciar as forças e virtudes humanas em contraste com uma visão tradicional (Peterson et al., 2011; Rego et al., 2012; Rego et al., 2020). A Psicologia Positiva representa um movimento científico e prático centrado nas capacidades, emoções e competências que permitem ao indivíduo prosperar e alcançar um bem-estar sustentado.

Inspirada nas contribuições de Seligman e Csikszentmihalyi (2000), esta abordagem propõe uma mudança de paradigma: compreender não apenas o que corrige o comportamento humano, mas sobretudo o que o impulsiona em contextos pessoais, sociais e profissionais. Nas últimas décadas, o interesse pelos aspetos positivos do comportamento humano levou à consolidação de uma base teórica e empírica centrada no desenvolvimento

do potencial humano, destacando conceitos como felicidade, satisfação, otimismo, esperança e resiliência. O foco passa a ser o fortalecimento dos recursos psicológicos internos, que, quando desenvolvidos e aplicados de forma estratégica, contribuem para um desempenho mais eficaz e para uma perceção mais ajustada da realidade.

Neste contexto, o CPP surge como uma evolução natural da Psicologia Positiva aplicada ao contexto organizacional. O conceito, desenvolvido por Luthans (2002), Luthans et al. (2006) e Luthans et al. (2010) é constituído por quatro dimensões fundamentais: autoeficácia, esperança, otimismo e resiliência, as quais, em conjunto, definem o núcleo do potencial psicológico positivo do indivíduo. De acordo com a literatura estas dimensões não devem ser entendidas como traços fixos de personalidade, mas como competências dinâmicas e desenvolvíveis. Tal compreensão reveste-se de particular importância para as instituições educativas e organizações que visam potenciar o crescimento e o desempenho dos seus membros.

Neste sentido o capital psicológico positivo constitui um ativo estratégico que, à semelhança do capital humano ou social, pode ser cultivado e gerido. A diferença reside na natureza subjetiva e emocional deste capital, que atua como mediador entre as condições objetivas e a perceção individual de bem-estar e sucesso. Estas dimensões promovem uma perceção de controlo e de propósito que influencia diretamente o comportamento, a tomada de decisão e o envolvimento emocional nas tarefas.

O CPP possui um valor preditivo relevante na explicação de fenómenos como a satisfação no trabalho, o envolvimento organizacional e a produtividade. Os indivíduos que apresentam níveis elevados de esperança e otimismo tendem a demonstrar maior capacidade adaptativa, enfrentando as dificuldades com resiliência e mantendo uma visão construtiva das experiências. Assim, o CPP assume-se como um indicador de saúde psicológica e de desempenho sustentável, tanto no plano individual como no coletivo.

No âmbito educacional, estas conclusões ganham particular pertinência. Os estudantes que desenvolvem elevados níveis de capital psicológico positivo demonstram uma maior predisposição para a aprendizagem ativa, maior tolerância à frustração e uma abordagem mais positiva perante os desafios académicos (Clemente, 2009).

De facto, a internalização de crenças otimistas e de expectativas de sucesso traduz-se em comportamentos mais persistentes e colaborativos, favorecendo tanto o rendimento escolar como o bem-estar geral. Esta análise sublinha que o CPP não é apenas uma característica individual, mas um construto que se manifesta e reforça em interação com os contextos sociais e relacionais.

De facto, Clemente (2009) sugere que o otimismo e a esperança atuam como fatores de proteção psicológica diminuindo o impacto das comparações sociais negativas e reforçando a perceção de controlo pessoal. Esta perceção é realçada como essencial na

manutenção de uma identidade digital saudável, onde o indivíduo se reconhece como agente ativo na gestão da sua presença e das suas relações. Assim, o Capital Psicológico Positivo, ao integrar processos cognitivos (como a autoeficácia) e emocionais (como o otimismo e a esperança), constitui um eixo central na promoção de comportamentos adaptativos e proativos. O modelo conceptual proposto integra estas dimensões de forma articulada: a autoeficácia sustenta a ação, a esperança guia a direção e o otimismo alimenta a persistência. Em conjunto, estas forças formam um ciclo de retroalimentação positiva que favorece o crescimento pessoal e o desempenho académico e profissional.

Esta visão segundo Clemente (2009) reforça a importância de desenvolver políticas e práticas educacionais que cultivem o capital psicológico positivo desde os primeiros ciclos de ensino até ao ensino superior. Além disso são apontados que a aprendizagem emocional e relacional é determinante na construção do CPP.

Através de experiências sociais positivas, como o trabalho colaborativo, o apoio entre pares e o reconhecimento institucional, os indivíduos internalizam crenças de competência e de propósito que sustentam o desenvolvimento da esperança e do otimismo. Este processo é descrito como “espiral ascendente do bem-estar”, em que as emoções positivas desencadeiam novos comportamentos construtivos, os quais, por sua vez, reforçam o capital psicológico existente.

Do ponto de vista organizacional e educativo, esta perspetiva implica reconhecer que o desempenho e o sucesso não se reduzem a métricas cognitivas, mas dependem, de forma significativa, dos recursos psicológicos e afetivos dos indivíduos. Propõe que as instituições de ensino superior desenvolvam estratégias de formação emocional e motivacional, promovendo espaços de reflexão, reconhecimento e reforço positivo. Estas ações não apenas elevam o moral dos estudantes e profissionais, mas também aumentam coesão social e produtividade. Por outro lado, o autor alerta para os riscos de desconsiderar o papel do CPP em contextos académicos e laborais. A ausência de esperança e otimismo conduz frequentemente à desmotivação, ao esgotamento emocional e à perceção de impotência, fenómenos que comprometem a aprendizagem e a capacidade de inovação. Clemente (2009) refere que a psicologia organizacional contemporânea deve evoluir para incluir métricas de bem-estar e de capital psicológico como indicadores de desempenho sustentável, a par das tradicionais medidas de produtividade.

Nesta linha, o CPP não se esgota numa perspetiva individual. A sua aplicação coletiva traduz-se na criação de culturas institucionais positivas, em que o otimismo é partilhado e a esperança é alimentada por objetivos comuns e pela confiança mútua.

Como refere Clemente (2009) o Capital Psicológico Positivo atua como um catalisador de bem-estar e desempenho, tanto a nível pessoal como coletivo. A esperança e o otimismo permitem que o indivíduo enfrente as adversidades com propósito e perseverança,

transformando os desafios em oportunidades de crescimento. Nas instituições de ensino, este processo traduz-se num maior envolvimento académico, numa visão mais construtiva do erro e numa predisposição para o trabalho em equipa, todos elementos essenciais para o sucesso educativo e organizacional. Por conseguinte, Clemente (2009) considera que investir no desenvolvimento do Capital Psicológico Positivo é investir na sustentabilidade emocional e social das organizações e das comunidades educativas.

A consolidação de ambientes de aprendizagem emocionalmente saudáveis, ancorados na esperança e no otimismo, potencia não apenas o sucesso académico e profissional, mas também a formação de cidadãos mais resilientes, cooperativos e confiantes, que deve ser conscientemente cultivada nas práticas pedagógicas, nas relações institucionais e nas políticas de bem-estar organizacional.

Ainda no âmbito da Psicologia Positiva aplicada às instituições, Galinha (2019) descreve as organizações positivas como contextos que procuram intencionalmente criar condições para que pessoas e grupos possam prosperar. Estas organizações não se limitam a eliminar problemas ou reduzir fatores de desgaste, pelo contrário, apostam em práticas que ampliam emoções positivas, reforçam o sentido de pertença e estimulam o crescimento pessoal e profissional.

Reunindo contributos de diversos investigadores da área, este enquadramento evidencia que climas organizacionais caracterizados por confiança, reconhecimento e justiça favorecem a expressão dos componentes do CPP. Além disso, ambientes laborais que promovem relações saudáveis e oportunidades de aprendizagem contínua tendem a gerar maior envolvimento e motivação, funcionando como potenciadores duradouros do bem-estar e do compromisso organizacional.

De acordo com Dessen e Paz (2010) e tomando em consideração que o estudo ou o trabalho é essencial na vida do indivíduo e que este ocupa uma grande parte na sua instituição de pertença, os autores defendem o ambiente positivo atribuindo-se valor às organizações e às suas lideranças. A saúde física e mental, o envolvimento social, a realização pessoal e a satisfação são conceitos que refletem o bem-estar (Field, 2018). Atendendo que o ser humano é o principal recurso de uma organização, é fundamental a promoção de um conjunto de fontes de motivação para a promoção do bem-estar (Farsen et al., 2018).

1.1.4 Motivação

A motivação é um construto central na compreensão do comportamento humano, influenciando a forma como as pessoas pensam, sentem e agem perante objetivos pessoais, académicos e profissionais (Cunha et al., 2026; Vala & Monteiro, 2017) e ao influenciar outras dinâmicas adaptativas. Uma vez que os jovens passam a maior parte do seu tempo na vertente académica para adquirir e desenvolver as competências necessárias para a sua realização pessoal e projeto de vida, relacionar o construto e os modelos motivacionais com os contextos educativos é cada vez mais necessário devido à importância que a motivação tem evidenciado como um dos fatores mais preditivos do sucesso escolar.

A motivação intrínseca refere-se a comportamentos que são estimulados por si mesmo, automotivados; e a motivação extrínseca, por um ou mais fatores motivadores externos. A par, tanto a autorregulação como o locus de controlo do sujeito contribuem para um bem-estar positivo, autoestima e conhecimento de si.

A relação da motivação com a perspetiva temporal de futuro (PTF) tem sido amplamente estudada, uma vez que esta representa a capacidade do indivíduo em antecipar, estruturar e atribuir significado às metas futuras, influenciando diretamente o comportamento presente (Coscioni et al., 2020).

De acordo com Coscioni et al. (2020), a PTF integra dimensões cognitivas, motivacionais e comportamentais que moldam a ação humana. Esta abordagem encontra raízes nos trabalhos de Kurt Lewin (Vala & Monteiro, 2017) que definiu a perspetiva temporal como o modo como o indivíduo percebe o seu passado e futuro num dado momento, influenciando o comportamento atual. Assim, a motivação é entendida como uma força dinâmica que emerge da interação entre perceção do tempo, as metas futuras e o significado atribuído às experiências presentes.

A literatura contemporânea tem distinguido duas grandes abordagens teóricas sobre a PTF: as atemáticas que consideram a orientação temporal como uma disposição estável de personalidade, e as temáticas, que associam essa orientação a domínios específicos da vida, como o trabalho, a educação ou a família. As abordagens atemáticas incluem, por exemplo, a perspetiva de Zimbardo e Boyd (1999, cit in Coscioni et al., 2020), que concebem a perceção temporal como um processo cognitivo que organiza a experiência humana em quadros temporais, influenciando o modo como os indivíduos interpretam as suas ações e tomam decisões. A orientação temporal futura também pode ser descrita como a capacidade de antecipar e estruturar o futuro destacando o papel da antecipação e do planeamento na motivação pessoal. As abordagens temáticas, por outro lado, exploram o papel da motivação em contextos concretos. Nuttin e Lens (1985, cit in Coscioni et al., 2020) consideram que o comportamento humano não é apenas uma reação ao passado, mas também uma projeção cognitiva e emocional em direção a objetivos futuros. Esta conceção coloca a motivação no

centro da autorregulação e da aprendizagem, uma vez que as metas futuras funcionam como guias orientadores das ações presentes.

No domínio educacional, a motivação baseada na PTF traduz-se na capacidade de estabelecer metas claras, reconhecer o valor instrumental das tarefas e manter o empenho ao longo do tempo. Quando os estudantes percebem uma relação direta entre as suas atividades atuais e os resultados futuros desejados, como sucesso académico ou profissional, tendem a revelar maior envolvimento, resiliência e autorregulação (Coscioni et al., 2020). Este processo é influenciado por variáveis cognitivas, como a extensão temporal (o alcance das projeções de futuro) e a instrumentalidade (a perceção de utilidade das ações presentes), bem como por fatores afetivos, como o otimismo e a esperança defendido por Seginer (2009, cit in Coscioni et al., 2020). Por outro lado, o locus de controlo, também referido na literatura analisada, constitui um elemento fundamental para a motivação, pois reflete o grau em que os indivíduos atribuem os seus resultados a fatores internos, como esforço e competência, ou externos, como sorte e circunstâncias conforme descrito por Rotter (1966, cit in Coscioni et al., 2020). Um locus de controlo interno tende a associar-se a níveis mais elevados de motivação intrínseca, dado que os indivíduos acreditam ter poder para influenciar os seus resultados.

Assim, a motivação deve ser entendida como um processo psicológico orientado para o futuro, no qual a capacidade de antecipar metas e de reconhecer o valor do esforço atual desempenha um papel estruturante no comportamento humano. Coscioni et al. (2020) sublinha que promover uma perspetiva temporal positiva pode contribuir para o desenvolvimento de estudantes mais autónomos, persistentes e conscientes da relação entre as suas ações e o futuro que desejam construir.

De acrescentar a linha de Pink (2006) sobre motivação que propõe um modelo em que o envolvimento, a persistência e o desempenho humano dependem crescentemente de competências ligadas ao pensamento criativo, à empatia e ao sentido pessoal. Para o autor, a motivação sustentável emerge do facto das pessoas encontrarem propósito, autonomia e significado nas tarefas que desempenham. Apresenta elementos que se alinham com os seis pilares que define como fundamentais para o sucesso: design, história, sinfonia, empatia, diversão e sentido. Esta perspetiva reforça a importância de ambientes educativos que estimulem imaginação, curiosidade e aprendizagem emocional, oferecendo aos estudantes oportunidades de desenvolver competências intrínsecas que alimentam a motivação profunda e autorregulada.

1.1.5 Desenvolvimento da Carreira e Locus de controlo

Magalhães e Teixeira (2013) pesquisaram fatores situacionais e pessoais a ter em consideração nos comportamentos na procura de emprego dos estudantes universitários na fase de transição para o mercado de trabalho. Importante saber a correlação na procura de emprego perante situações de análise financeira, avaliação do mercado de trabalho, apoio social e valores de carreira com a independência, motivação, autoeficácia e locus de controlo. Os estudantes com maior necessidade financeira e uma perceção de que fatores internos e externos controlam as suas vidas, apresentaram melhores índices de como procurar emprego.

No ensino superior, os estágios curriculares têm um papel relevante na transição dos estudantes para o mercado de trabalho. Ajudam a conhecer as competências, exploração vocacional, autoeficácia na transição e investimento profissional. Trazem igualmente uma inserção contínua, em três etapas: Formação académica, encontro de uma atividade remunerada (ou não) e uma adaptação ao mundo laboral (Vieira et al., 2011). Verifica-se então que os estudantes alcançam níveis de experiência superiores e tornam-se mais robustos nos seus objetivos. Ganham uma maior confiança na sua capacidade de enfrentar desafios e na sua adaptação ao contexto laboral.

Com a autoeficácia, que permite ao estudante ser capaz de realizar uma tarefa ou atingir um objetivo, com influência no desempenho académico e no bem-estar emocional, verificamos que impacto pode trazer quando o estudante atinge níveis de stresse. Estudantes com maior autoeficácia académica revelam níveis menores de stresse, onde a confiança nas suas próprias habilidades servem como uma capa protetora e de equilíbrio. Segundo Martins e Calvosa (2022) um estudo realizado demonstrou que o género feminino revelou maior tendência a níveis elevados de stresse afetando negativamente o seu desempenho. A idade provou que estudantes mais velhos apresentam níveis mais baixos de stresse. Pode caber às instituições de ensino alguma difusão de estratégias de autoeficácia, com programas de apoio que fortaleçam a confiança e as capacidades dos estudantes para o seu bem-estar (Martins & Calvosa, 2022).

O locus de controlo tem sido amplamente estudado como um dos constructos centrais na compreensão das diferenças individuais no comportamento humano. Fernandes e Menezes-Almeida (2008) sublinham que a forma como o indivíduo interpreta as causas dos acontecimentos que lhe ocorrem, sejam estas internas ou externas, influencia de modo decisivo a sua conduta, motivação e desempenho em diversos contextos, incluindo o académico. Assim, a perceção de controlo sobre os resultados das próprias ações constitui uma variável fundamental para a explicação das atitudes e comportamentos dos estudantes do ensino superior. Segundo o artigo, esta variável assenta na expectativa generalizada de responsabilidade pelas ações humanas, representando o grau em que o sujeito acredita que

os resultados que obtém são consequência direta dos seus esforços ou, pelo contrário, de fatores externos, como o acaso, a sorte ou as circunstâncias sociais. Os autores recordam que “uma variável central na explicação e determinação da conduta humana consiste na expectativa generalizada acerca das responsabilidades das ações que o ser humano realiza” (Fernandes & Menezes-Almeida, 2008, p. 215). Esta perspetiva vai ao encontro das teorias clássicas da atribuição causal, desenvolvidas por autores que procuraram compreender como as pessoas organizam cognitivamente as causas dos acontecimentos, distinguindo entre dimensões de controlabilidade e incontrolabilidade (Weiner, 1983, cit in Fernandes & Menezes-Almeida, 2008).

O conceito de locus de controlo foi originalmente proposto por Rotter (1966, 1990 cit in (Fernandes & Menezes-Almeida, 2008) um dos fundadores da teoria da aprendizagem social, que o definiu como “as crenças que os indivíduos estabelecem sobre a fonte de controlo dos comportamentos ou acontecimentos habituais que ocorrem consigo” (Fernandes & Menezes-Almeida, 2008, p. 216). De acordo com esta perspetiva, as pessoas que acreditam que os resultados dependem do seu próprio esforço e competência possuem um locus de controlo interno, ao passo que aquelas que os atribuem a circunstâncias externas revelam um locus de controlo externo. No entanto, a maioria situa-se num continuum entre estes dois polos, refletindo uma interação dinâmica entre fatores pessoais e contextuais.

Em contexto académico, esta distinção é particularmente relevante, pois o locus de controlo está associado ao modo como os estudantes enfrentam desafios, atribuem significado ao sucesso ou ao fracasso e desenvolvem a sua motivação intrínseca. Fernandes e Menezes-Almeida (2008) demonstram que os estudantes com locus de controlo interno tendem a apresentar maior autoeficácia, motivação para a realização e resiliência perante dificuldades, enquanto os que revelam locus de controlo externo evidenciam sentimentos de impotência e menor persistência. A relação entre estas dimensões e o rendimento escolar tem sido confirmada em múltiplas investigações, que associam o locus interno à perceção de competência, à gestão eficaz do tempo e ao planeamento do estudo.

O artigo evidencia, ainda, que o locus de controlo se articula com o controlo percebido, conceito que remete para a forma como o indivíduo avalia a sua capacidade de agir eficazmente sobre as situações (Eccles et al., 1998, cit in Fernandes & Menezes-Almeida, 2008). Quando o estudante acredita que o sucesso depende dos seus próprios esforços, tende a desenvolver emoções positivas e expectativas mais elevadas de desempenho. Em contrapartida, os que atribuem os resultados ao acaso ou a fatores externos experienciam maior ansiedade, frustração e culpa. Estas diferenças repercutem-se não só nas atitudes perante a aprendizagem, mas também nas dimensões cognitivas e afetivas da experiência académica.

Os autores destacam igualmente a forte ligação entre locus de controlo e autoeficácia, sugerindo que ambos os constructos partilham uma base motivacional e emocional comum. A autoeficácia, entendida como a crença nas próprias capacidades para organizar e executar ações necessárias à obtenção de resultados desejados, atua como mediadora da relação entre locus de controlo e sucesso académico. Assim, estudantes que acreditam no valor do esforço pessoal e na possibilidade de exercer controlo sobre o seu desempenho são mais propensos a adotar estratégias autorreguladas de aprendizagem, a persistir diante de obstáculos e a demonstrar níveis mais elevados de satisfação com o percurso educativo.

Fernandes e Menezes-Almeida (2008) assinalam que indivíduos com locus de controlo interno “vivem mais em função de si, sentem emoções fortes com maior frequência, expressam abertamente as suas cognições e conferem um sentido positivo aos problemas” (p. 216). Estes sujeitos tendem a interpretar o insucesso como oportunidade de crescimento e aprendizagem, ajustando as suas estratégias e reforçando o sentido de responsabilidade pessoal. Em contraste, os indivíduos com locus de controlo externo assumem uma postura mais passiva face aos acontecimentos, acreditando que o sucesso depende da sorte, das circunstâncias ou das ações de terceiros, o que reduz a sua motivação e capacidade de autorregulação.

O estudo também aborda a influência do contexto cultural na perceção de controlo. A partir de referências como Berry et al. (1995, cit in Fernandes & Menezes-Almeida, 2008), os autores explicam que as sociedades individualistas tendem a valorizar um locus de controlo interno, pois enfatizam a autonomia e a responsabilidade pessoal, enquanto as culturas coletivistas privilegiam um locus de controlo externo, baseado na interdependência e na influência de fatores sociais e comunitários. Esta distinção é relevante para compreender as diferenças de comportamento entre estudantes de diferentes contextos culturais, nomeadamente no modo como enfrentam o insucesso académico ou a pressão institucional.

No contexto do ensino superior, o locus de controlo constitui, portanto, uma variável determinante na adaptação dos estudantes às exigências académicas e sociais. Os autores defendem que a perceção de controlo influencia diretamente a capacidade de gerir o tempo, lidar com o stresse e tomar decisões de forma autónoma. Estudantes com locus interno tendem a adotar estratégias de coping mais racionais e construtivas, enquanto os de locus externo recorrem mais frequentemente a estratégias de evitamento. Para Fernandes e Menezes-Almeida (2008), a compreensão do locus de controlo deve ser articulada com o sistema de valores e crenças pessoais que orientam as escolhas e o comportamento dos indivíduos. Através da análise correlacional com os valores humanos, designadamente os propostos por Rokeach (1968) e Schwartz (1992, cit in Fernandes & Menezes-Almeida, 2008), os autores demonstram que o locus de controlo interno se associa a valores como a autodireção, a realização e a benevolência, refletindo um maior sentido de autonomia e de

compromisso ético. Por outro lado, o locus externo relaciona-se com valores de conformidade e segurança, mais dependentes do reconhecimento e da aprovação social. A consolidação de um locus de controlo interno entre estudantes universitários pode favorecer o desenvolvimento de competências de autorregulação, autoestima e bem-estar psicológico. Do ponto de vista institucional, Fernandes e Menezes-Almeida (2008) sugerem que o ensino superior deve promover estratégias pedagógicas e relacionais que reforcem a perceção de controlo pessoal, como o feedback construtivo, a participação ativa nas decisões académicas e a valorização da autonomia, contribuindo assim para a formação de indivíduos mais resilientes e responsáveis.

Logo, o locus de controlo constitui uma dimensão essencial na compreensão da relação entre cognição, emoção e comportamento dos estudantes. Através da articulação entre responsabilidade pessoal, motivação e valores, Fernandes e Menezes-Almeida (2008) oferecem uma perspetiva integradora que evidencia como a perceção de controlo molda não apenas o desempenho académico, mas também a visão de si próprio e o sentido de agência pessoal. Promover o desenvolvimento de um locus de controlo interno revela-se uma via privilegiada para o fortalecimento da autonomia e do sucesso no ensino superior.

1.1.6 Importância da Cooperação para a Aprendizagem e Inovação

A autonomia e responsabilidade permite que cada indivíduo possa gerir o seu tempo e executar tarefas de forma independente. Um trabalho mais individualizado desenvolve habilidades de análise e argumentação, dando aos estudantes oportunidades de desenvolverem o seu conhecimento sobre temas específicos, com as suas próprias ideias e perspetivas. De acordo com a teoria da interdependência social (Johnson et al., 2007) os objetivos dos indivíduos estão interligados e vão ter influência nas interações sociais e nos resultados. A interdependência positiva vai fazer com que se perceba, que os indivíduos só alcançam os seus objetivos se os outros também atingirem os deles, o que torna a eficácia da aprendizagem cooperativa. Uma aprendizagem cooperativa implica interdependência positiva, onde o grupo ganha a perceção que são necessários todos para alcançar o sucesso: responsabilidade individual, pois cada um tem a sua colaboração no trabalho final; interação promotora, de forma a que o grupo possa apoiar e aprovam o esforço uns dos outros; habilidades interpessoais e de grupo, uma vez que os membros do grupo captam e empregam habilidades sociais para que seja eficaz a colaboração; e processamento em grupo, que permite que todos pensem na atividade que estão a trabalhar e procurem soluções para atingir maior eficácia. Os autores Johnson et al. (2007) relevam ainda que a cooperação, em comparação com situações individuais ou em competição, traduz em maior esforço para chegar aos objetivos, desenvolvimento da saúde psicológica, melhora a qualidade das

relações interpessoais e traz atitudes mais positivas no que respeita à experiência universitária.

A cooperação entre estudantes universitários, no que respeita a trabalhos de grupo torna-se essencial para o desenvolvimento de objetivos comuns e de habilidades colaborativas. Não se pode descurar o trabalho individual e que o mesmo também tenha o seu espaço na aprendizagem, mas a cooperação traz benefícios em promover um ambiente mais dinâmico e criativo, e a diversidade de ideias. Ou seja, faz com que os estudantes aprendam com os pontos fortes e fracos dos outros, troca de ideias e perspectivas, trabalho de equipa, resolução de conflitos, negociação, comunicação, um ambiente mais estimulante, interativo e com um aumento da motivação. Fernández-Santander (2008) acrescenta que trabalhos em pequenos grupos de duas ou três pessoas, com os materiais adequados e objetivos claros, com um professor em foco e disponibilidade no esclarecimento dos alunos e mais centrado numa aprendizagem no conceito de aula, é uma estratégia eficaz no ensino. Vai permitir uma melhor atitude dos alunos com a relação com a disciplina, vai trazer melhores resultados académicos e um maior envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem.

Ibiapina (2008) destaca a cooperação numa dimensão formativa, participativa e transformadora. O conhecimento tem de ser construído de forma coletiva, com necessidade de respeito entre os participantes, diálogo, escuta e abertura a diferentes formas de pensar. Realça um diálogo constante, uma escuta ativa e uma tomada de decisões em conjunto entre o grupo, grupo esse onde engloba estudantes e professores. A pesquisa colaborativa é identificada como uma ferramenta de transformação da realidade educacional, isto porque contribui para práticas pedagógicas melhores e torna mais fortes os agentes envolvidos no processo da educação.

Este tema não foge à atualidade, no que refere à interculturalidade e práticas pedagógicas inclusivas, mantendo o foco em implementar aprendizagens cooperativas em contextos educativos diversos. É importante uma educação que dê valor à diversidade cultural, onde se deve promover um respeito recíproco e de cooperação entre estudantes de diferentes origens, uma vez que a aprendizagem cooperativa demonstra resultados eficazes para alcançar objetivos através da empatia, da compreensão intercultural e incentiva ao trabalho de grupo. Enfatiza a construção de comunidades de prática dentro do contexto académico, com a criação ativa de conhecimento entre docentes e estudantes, pois são essenciais a uma cultura educativa mais participativa com forças positivas (Cochito, 2004).

1.1.7 Cultura e Clima Institucional

Para Sergiovanni (2004) o clima da escola tem uma relação importante para a eficácia e crescimento da Instituição, quando articulado com uma boa liderança. A liderança é o propulsor do sucesso, não se consegue imaginar uma instituição de ensino sem liderança. O líder tem a capacidade de influenciar a cultura e o clima dentro da organização. Um líder deve conhecer o seu grupo e motiva-lo, valorizar os seus feitos, definir objetivos claros e coletivos, ouvir a equipa, dar tarefas que desafiem o individuo/grupo. Transmitir que caminho quer para a instituição, sempre com o objetivo de maximizar pessoas, recursos e resultados. As instituições precisam de um líder no seu conceito. O que é mais importante nas instituições são as pessoas, identificar e retirar mais valias desses recursos humanos, dando autonomia como forma de evoluir (autossuficientes).

“o papel que a cultura e o clima escolar exercem no desenvolvimento organizacional e na prossecução da excelência das escolas. A importância destes dois elementos diz respeito ao facto evidente de que as pessoas existem na escola, mas que podem ser consideradas, exclusivamente, meros instrumentos para atingir objetivos organizacionais, como por exemplo, cumprir o calendário e o horário escolar, os programas curriculares, ou as normas do Ministério da Educação”.

(Matos, 2000 p.3)

Outra abordagem importante para a gestão escolar é a inclusão, sem qualquer restrição de diferenciação entre pessoas. Igualdade de oportunidades e valorização das diversidades é o pretendido para que todos possam desenvolver e aprender em todos os conceitos, baseado na ética, em práticas e políticas educativas, criando um ambiente que permita o sucesso de todos. Autores como Guilardi e Spalarossa (1989), alegam que a gestão quotidiana da escola é, em certa medida a avaliação do dirigente escolar, i.e., considerando que a instituição é uma organização dinâmica e democrática.

1.2 Liderança e Processos Valorativos

Existem várias teorias sobre liderança nas organizações de ensino. Uma das teorias mais conhecidas é a teoria da liderança motivacional, em que os líderes podem inspirar a sua equipa para alcançar objetivos comuns. Outra teoria, da liderança situacional, sugere como os líderes devem adaptar o seu estilo de liderança às necessidades e habilidades da sua equipa. Por sua vez, a teoria da liderança distribuída sugere que a liderança seja um processo compartilhado entre os membros de uma organização, em vez de ser centralizada em uma única pessoa.

Enquanto para Fiedler (1965), a liderança é contingencialmente orientada para as tarefas ou para as relações, para Hallinger e Murphy (1983) o líder assume três funções: definir a missão da escola, gerir o currículo e promover um clima de escola positivo. Na entrada deste novo século, Chiavenato (2002; 2004) considera que a liderança pode ser classificada por: Teoria dos traços de personalidade, onde são as características do líder que sobressaem; Teoria sobre estilos de liderança, baseado em maneiras e estilos de comportamento adotados pelo líder; e Teorias situacionais de liderança, com uma adaptação do comportamento do líder a cada situação. Mais recentemente, Bolívar (2012), demonstra três dimensões na liderança, nomeadamente a Educacional, a Organizacional e a de Melhoria Contínua. É então necessário para que todos estes campos interligados tenham uma avaliação positiva que exista na instituição uma liderança forte. É importante no papel da liderança que haja uma visão estratégica, processos de melhoria contínua, uma avaliação e monitorização de desempenho, apostar no desenvolvimento pessoal, tomar decisões baseadas em dados, construir relacionamentos com as comunidades em redor e a gestão eficaz dos seus recursos. Compete também à liderança fazer a avaliação dos seus recursos.

“Na verdade, a liderança é necessária em todos os tipos de organização humana: empresas, hospitais, escolas, salas de aula, etc. Ela é também essencial em todas as funções da administração: o administrador precisa conhecer a natureza humana e saber conduzir as pessoas, isto é, liderar”.

(Bento, 2008 p.2)

É na definição da missão que a organização escolar vai clarificar a sua posição na oferta ao seu público alvo. Deverá envolver então os seus colaboradores e stakeholders na visão da instituição como um processo coletivo e num contexto colaborativo. Avançar para a sua estratégia não meramente cognitiva, mas direcionada para a um posicionamento de ação, definindo processos a médio prazo, com os olhos postos na sua missão e visão, ligados aos seus objetivos e a deliberações políticas concretas. Podemos avançar que, o construto de

liderança e gestão surge relacionado à visão, missão e valores da Instituição, e aos processos e estruturas organizativas.

A liderança educacional faz sentido quando os seus órgãos máximos conciliam a capacidade de decisão com quatro áreas fundamentais na gestão da educação, os seus recursos humanos, a sua estrutura, o seu currículo e os seus recursos financeiros. Aqui, entram as políticas públicas de forma a regular os comportamentos dos decisores. Não se podem descuidar do conceito qualidade e medi-la através de padrões de critérios, desempenhos e indicadores. No entanto, o próprio conceito de gestão escolar pressupõe que a organização escolar disponha de um elevado grau de autonomia face à comunidade e aos poderes públicos, segundo Machado e Alves (2014).

A coordenação, supervisão e liderança são os pontos fundamentais para que as organizações consigam por base a sua gestão de equipas. Enquanto a coordenação planeia, enquanto a supervisão monitoriza e avalia, a liderança motiva e toma decisões importantes para conduzir um grupo ao sucesso. Em suma, a liderança é o propulsor do sucesso, mas mesmo assim nunca se pode desligar dos dois conceitos anteriores. A liderança atua numa vasta área de intervenção que engloba aspetos basilares da rotina das organizações, tais como a natureza dos “processos decisórios, a gestão dos conflitos internos, a qualidade das realizações, a capacidade de antecipar e o modo como enfrentam os impactos da agitação dos ambientes institucionais em que operam, tal como, o nível de abertura à comunidade circundante” (Sanches (1998) cit in Ferrinho, 2019, p.31). O modelo de direção por valores vem permitir uma liderança nas instituições compartilhada, tendo em vista o diálogo. A Teoria da Direção por valores preocupa-se com a organização escolar, onde a liderança coloque o foco em pessoas, valores, moral, ética, diálogo, interação interpessoal, adaptação à mudança e o desenvolvimento da própria organização. Terá como pilares simplificar, orientar e comprometer, para que haja flexibilidade de renovação a vários níveis, sabendo para que caminho seguir e envolver assim todos num compromisso.

“acreditamos que uma liderança que se inspire em valores, comunique e “dirija” através de valores – que seja capaz de mobilizar os membros da comunidade para um diálogo em torno de valores, desenvolvendo a partir daí uma cultura própria, o seu próprio valor e o valor em todos os membros, que os leve, inclusive, a voltarem se para os outros e a serem “ativos” na construção de uma sociedade e de um mundo melhores”.

(Trigo & Costa, 2008, p. 579)

A liderança estratégica constitui-se como uma das competências essenciais para a sustentabilidade e o desenvolvimento das organizações contemporâneas. Segundo Rowe

(2002), a sua relevância decorre da capacidade de integrar a visão de longo prazo, típica da liderança transformacional, com a eficiência operacional e a racionalidade analítica que caracterizam a gestão estratégica. Em contextos educacionais, a liderança assume um papel determinante na criação de valor institucional, na definição de políticas de qualidade e na consolidação de uma cultura organizacional orientada para a aprendizagem e a inovação.

Rowe (2002) defende que a liderança estratégica representa a capacidade de antecipar, visualizar, manter a flexibilidade e capacitar os outros a criar mudanças estratégicas viáveis, quando necessário. Esta conceção coloca o líder como mediador entre a estabilidade e a mudança, exigindo-lhe simultaneamente uma visão inspiradora e uma abordagem pragmática. A liderança estratégica não se limita à formulação de planos, mas traduz-se numa prática quotidiana de gestão inteligente dos recursos humanos, materiais e simbólicos, com o intuito de garantir a coerência entre missão, valores e desempenho organizacional. No contexto das instituições de ensino superior, este modelo de liderança assume particular importância. As universidades e escolas enfrentam atualmente uma multiplicidade de desafios, desde a globalização do conhecimento até às exigências de qualidade, empregabilidade e inovação pedagógica, que reclamam líderes capazes de conciliar visão estratégica e ação pedagógica. Assim, o líder educacional estratégico deve compreender o ambiente interno e externo da instituição, analisar tendências e alinhar as práticas pedagógicas com objetivos sustentáveis de desenvolvimento organizacional.

Rowe (2002) distingue três tipos fundamentais de liderança: a transformacional, a transacional e a estratégica. A primeira centra-se na motivação e na inspiração dos colaboradores, estimulando o compromisso com uma visão partilhada. A segunda foca-se na eficiência e no cumprimento de metas previamente estabelecidas, recorrendo a mecanismos de recompensa e controlo. A liderança estratégica, por sua vez, combina elementos de ambas, atuando como uma ponte entre o presente e o futuro organizacional. No caso das instituições educativas, esta abordagem permite articular o cumprimento das normas curriculares e administrativas com a promoção da inovação pedagógica e científica. Como refere o autor, o verdadeiro desafio da liderança estratégica reside em equilibrar a estabilidade administrativa com a necessidade de transformação contínua (Rowe, 2002). No campo educativo, isso traduz-se na capacidade de reformular currículos, incentivar a investigação, promover a cooperação entre docentes e discentes e responder às mudanças sociais e tecnológicas. O líder estratégico age como catalisador de processos, promovendo um ambiente que estimula o pensamento crítico, a participação e o sentido de pertença. Uma das contribuições centrais de Rowe (2002) é o conceito de criação de valor sustentável, segundo o qual a eficácia de um líder não se mede apenas pelos resultados imediatos, mas pela capacidade de gerar benefícios duradouros para a organização e os seus membros. Em instituições educativas, o valor criado manifesta-se não apenas em indicadores quantitativos,

como taxas de sucesso ou produtividade científica, mas também na construção de uma cultura institucional sólida, assente em princípios de ética, colaboração e aprendizagem contínua. O líder estratégico deve, por isso, fomentar estruturas que potenciem o desenvolvimento humano e profissional dos docentes, investigadores e estudantes, articulando objetivos individuais e coletivos.

Nesta perspetiva, a liderança estratégica é entendida como uma função transversal, que transcende cargos formais e se expressa em práticas de influência e de visão partilhada. Tal como referem Hitt, Ireland e Hoskisson (cit in Rowe, 2002), a liderança estratégica envolve a capacidade de influenciar os outros a tomarem decisões voluntárias que aumentem a viabilidade a longo prazo da organização, ao mesmo tempo que mantêm a sua estabilidade a curto prazo. Esta definição evidencia a importância da intencionalidade estratégica e da gestão equilibrada do tempo organizacional, aspetos que se revelam particularmente pertinentes no ensino superior, onde coexistem metas de curto prazo (como a gestão de cursos e programas) e objetivos de longo prazo (como a consolidação da reputação e da investigação). Aplicada ao campo educacional, a liderança estratégica requer uma combinação de competências analíticas, interpessoais e políticas. O líder deve ser capaz de comunicar eficazmente a visão institucional, de motivar equipas e de criar sinergias entre as diferentes áreas funcionais. Além disso, deve possuir sensibilidade para compreender as dinâmicas da cultura académica, que valoriza a autonomia e o espírito crítico, e transformá-las em motores de desenvolvimento organizacional. Rowe (2002) sublinha ainda que a liderança estratégica eficaz depende menos do carisma e mais da consistência entre os valores pessoais do líder e os objetivos da organização.

No contexto atual de incerteza e mudança acelerada, a liderança estratégica nas instituições de ensino superior assume um papel de governação orientada para o futuro. Cabe ao líder articular as políticas educacionais com as necessidades da sociedade, promovendo inovação sem comprometer a identidade institucional. A criação de valor, neste sentido, não se restringe ao plano económico, mas estende-se à formação integral dos estudantes, à inclusão social e à produção de conhecimento relevante. Portanto, a liderança estratégica, tal como conceptualizada por Rowe (2002), representa uma competência organizacional que alia a visão transformadora à ação sustentada, integrando elementos de análise racional e de inspiração humana. No domínio educacional, este modelo revela-se essencial para enfrentar os desafios da complexidade e da mudança, contribuindo para a construção de instituições mais resilientes, inovadoras e socialmente comprometidas. Através da sua capacidade de criar valor duradouro e de mobilizar pessoas em torno de objetivos comuns, o líder estratégico torna-se o agente central de desenvolvimento e de sentido nas organizações educativas contemporâneas.

1.2.1 O Papel do Gestor

Um dos papéis mais relevantes dentro de uma organização será o seu gestor. Temos de entender as suas funções, tarefas, aptidões, pois é dele que sairá a grande parte, se não total, das decisões e caminho que a instituição terá. Para Sítima et al. (2005), uma organização é constituída por pessoas onde para que ela mude, também as pessoas têm que mudar. Este conceito terá a sua estrutura, os seus propósitos, as suas finalidades e igualmente importante saber que é composta por pessoas. É um conjunto de pessoas que define qualquer organização, onde está então englobado o próprio líder. O líder, como gestor de topo, será alguém com um conjunto de conhecimentos e capacidades específicas, que acaba por ocupar um lugar especial e de relevo.

Em complemento, para alcançar os seus objetivos, segundo Chiavenato (2002), terá nas suas funções planear, organizar, dirigir e controlar os seus recursos. Deverá definir o rumo da organização, através da missão, objetivos e estratégia. Como referido, é extremamente importante que as organizações possuam uma missão, é ponto fundamental para se iniciar o processo de alcance de objetivos. A visão vai trazer horizontes para o futuro, porque sem um olhar a curto médio longo prazo, não se consegue definir objetivos, como deseja ser considerada. A estratégia irá planificar as ações necessárias para que se atinjam as metas, que foi esse o primórdio da questão, chegar a algo. A avaliação vai analisar e comparar as metas conseguidas pela equipa e os objetivos.

Cabe também à liderança fazer a avaliação dos seus recursos. O líder terá uma ferramenta importante para verificar e melhorar a prática pedagógica, de forma a valorizar o trabalho e a profissão, podendo incluir a necessidade de alguma formação específica para que possa melhorar o rendimento do mesmo. Um líder deve ter abordagem positiva que influencie a forma como as pessoas se identificam e lidam com tarefas, uma vez que a alteração de atitudes varia com a comunicação e comportamento de outras pessoas. Dar um caminho à instituição com um conjunto de ações e direcionar equipas para um determinado projeto, metas e/ ou objetivos comuns. Ter uma visão na melhoria de processos, modificando antigos costumes, incidir sobre pontos positivos (manter ou aprimorar) e pontos negativos (corrigir), de forma a acompanhar a evolução dos tempos. O líder deve conter uma visão superior para transformar momentos de crise em oportunidades vantajosas, sem nunca perder a realidade. Deve ser sensível mas exigente, deve ser inovador mas prático, mantendo igualmente o foco na reflexão face às ações tomadas.

Surge uma triangulação entre os conceitos de Liderança, Clima e Inovação. Um estilo participativo, com apoio à comunidade escolar, onde transmita confiança na capacidade de trabalho das pessoas. Pretende-se cooperativo, mente aberta, exigente e com um grau de atenção em tudo o que o rodeia. Com um clima agradável, as pessoas sentem-se envolvidas no trabalho, que é alcançado com liberdade e autonomia nas suas atividades, e por sua vez,

originando um sentimento de satisfação. Valorizar a criação de projetos e estimular a formação dos profissionais, é muito bem visto e importante numa instituição, como uma forma inovadora de fazer as equipas agirem e que acaba por fortalecer o papel do líder.

“De facto, só faz sentido falar em liderança escolar quando os responsáveis pela direção dispõem de efetiva capacidade de decisão sobre as quatro áreas fundamentais da gestão da educação: o currículo, os recursos humanos, os recursos financeiros e a estrutura da organização escolar”.

(Machado & Alves, 2014, p.13)

Nos dias de hoje, as escolas são consideradas como locais de desenvolvimento para alunos e profissionais, onde as relações sociais, humanas, pedagógicas e profissionais desempenham um papel fundamental. O líder escolar deve ser considerado como um gestor democrático do estabelecimento escolar, o qual prioriza o diálogo e as atitudes de cooperação e colaboração entre todos os intervenientes educativos. É crucial que o diretor seja um líder capaz de potencializar a capacidade interna da escola, organizando estruturas de forma democrática e promovendo a participação, colaboração e partilha de responsabilidades.

Os diretores devem exercer uma liderança eficaz, promovendo um ambiente de confiança mútua na comunidade orientando todos os envolvidos na concretização dos objetivos institucionais. Diante desses desafios, as instituições educativas precisam de desenvolver a qualidade, promovendo um trabalho de cooperação e de colaboração entre todos os intervenientes educativos caminhando em direção a um modelo de gestão participativa e democrática.

É extremamente importante constatar a perceção que os líderes, diretores escolares têm da relevância de uma gestão eficaz e eficiente dos recursos financeiros e de que forma esta gestão poderá condicionar ou favorecer a qualidade do ensino prestado aos estudantes, uma vez que poderá ser promotora do seu sucesso escolar.

O modelo de gestão incide na função do líder, do diretor de um estabelecimento de ensino como uma figura central, o qual é eleito pelo Conselho Geral, por meio de um processo contratual. O “(...) interesse pela figura do diretor, a sua ação, o modo como exerce as suas competências e a sua relação com outras instâncias de regulação, também justifica um interesse renovado pela formação do diretor.” é o que defendem autores como Silva e Sá (2017, p.65). Realmente, o líder escolar, perante a sua ação, desempenha uma panóplia de funções, portanto é imprescindível que o mesmo delegue algumas dessas tarefas à liderança intermédia, a fim de que as estratégias, os objetivos, as metas pedagógicas propostas pelo estabelecimento de ensino consigam atingir o sucesso expectável.

1.2.2 Chefias Intermédias

Para um gestor ser eficaz e eficiente, tem de ter aptidões conceptuais, técnicas e humanas. Terá de ver a instituição como um todo, usar os seus conhecimentos específicos e ter a capacidade de compreender e motivar as pessoas da organização. Conseguir que a sua equipa atinja os objetivos organizacionais e verificar se tais metas estão a ser alcançadas. Podem existir vários tipos de gestores, gestores de topo, intermédios ou operacionais.

(...) “torna-se necessário distinguir os três planos em que a gestão escolar se concretiza: a gestão de topo (o diretor e a sua equipa), a gestão intermédia (coordenadores de estabelecimento, diretores de turma, coordenadores de departamento) e a gestão direta do processo ensino-aprendizagem efetuada pelos professores na relação pedagógica e didática com os seus alunos”.

(Machado & Alves, 2014, p.9)

As lideranças intermédias irão assim permitir que alguns cargos de gestão média possam contribuir para a construção de bons resultados escolares, promover o trabalho em equipa entre professores e estimular o crescimento profissional dos docentes, para um melhor desenvolvimento organizacional.

1.2.3 Intervenientes na gestão da escola

Os valores destinados à educação têm sido um ponto central nas políticas educativas de cada país, especialmente em resposta às crises económicas que afetaram diretamente o financiamento dos sistemas educacionais. As autoridades nacionais e europeias, assim como especialistas em educação, procuram garantir que as instituições de ensino recebam financiamento adequado e promovam a eficiência no uso dos recursos públicos. Isso tem elevado o financiamento da educação ao topo das preocupações das agendas políticas e de pesquisa (Eurydice, 2014, p.12).

As mudanças socioeconómicas e culturais da sociedade requerem uma revisão das diretrizes dos sistemas escolares. A adesão de Portugal à União Europeia destacou a precisão de investimento adicional no setor educacional, com impacto direto no desenvolvimento social e económico nacional. As políticas de austeridade em Portugal resultaram numa redução do investimento em educação, devido à racionalização e contenção orçamentária. O financiamento público da educação em Portugal é feito por meio de transferências entre diferentes níveis da administração, para garantir o suporte necessário à oferta educacional (Lima & França, 2020).

Os recursos financeiros são constituídos pelas suas verbas orçamentais destinadas principalmente à aquisição de bens e serviços necessários para as suas atividades, essenciais para equilibrar as três áreas principais da gestão escolar: pedagógica e didática, administrativa e financeira, e funcional e dos espaços, exigindo uma administração integrada. Esses recursos são caracterizados como um conjunto de instrumentos, sejam financeiros, humanos ou materiais e que existem para auxiliar na formação a nível individual e coletiva de todos os atores educativos, tendo como objetivo servir a escola (Brito, 1994).

As instituições devem ser capazes de criar estratégias de autonomia e dispor de condições que atendam às necessidades e especificidades dos seus estudantes. As escolas não podem ser tratadas como simples fábricas ou oficinas, pois são instituições peculiares. Portanto, a educação não pode ser simplificada, uma vez que envolve a complexidade das experiências humanas, das relações e dos valores. Os processos de inovação na educação requerem uma compreensão mais profunda das escolas, tendo em conta a sua complexidade técnica, científica e humana (Nóvoa, 1995). A autonomia atribuída às escolas possibilita que elas adotem estratégias personalizadas para alcançar seus objetivos educacionais e cumprir as metas curriculares estabelecidas. Conforme observado pela FEC (2014), uma gestão eficaz numa organização pode ser determinante. O modo como os recursos disponíveis são administrados, independentemente da sua abundância ou escassez, é o que diferencia uma organização bem-sucedida. As práticas de gestão financeira autónoma são facilitadas pela celebração de contratos de autonomia. No entanto, é crucial entender que esses contratos não são apenas documentos estáticos, são o resultado de um procedimento dinâmico que integra a autoavaliação, a análise, a reestruturação e ajuste do que se propõe. Esses contratos capacitam as escolas a gerir seus orçamentos de forma global, combinando recursos públicos e privados para cumprir os acordos assumidos (Formosinho et al., 2010).

A gestão financeira abrange a utilização de todos os recursos disponíveis na escola. Embora os aspetos pedagógicos constituam o cerne de toda a atividade escolar, a dimensão financeira desempenha um papel crucial no seu suporte. A eficácia pedagógica e os resultados educativos dependem significativamente da organização adequada no âmbito administrativo e financeiro. Nesse sentido, há uma ênfase crescente na responsabilidade e na prestação de contas pelos resultados alcançados, com uma redução da ênfase no mero cumprimento de normas e regulamentos. A gestão escolar fundamentada nas organizações educativas assenta em vários pressupostos, sendo a delineação estratégica do orçamento crucial para alcançar e garantir os objetivos educacionais estabelecidos e decidir o modo administrativo e financeiro dos meios a utilizar, elaborar o relatório de contas, definir o orçamento anual e permitir despesas e pagamentos (Afonso, 2009).

A integração do projeto educativo da escola e do plano anual de atividades como instrumentos de gestão permite à escola estabelecer objetivos, atividades e metas, além de

gerir seus recursos financeiros. Enquanto o projeto define os objetivos da escola em termos de autonomia a nível pedagógico, do currículo, da cultura, do património e também a nível administrativo, o plano anual de atividades concretiza esses objetivos dentro do orçamento estabelecido para cada ano. O projeto de escola promove a racionalização de recursos ao coordenar atividades que normalmente ocorrem separadamente, quantificar custos, definir prioridades e otimizar resultados. Todos os projetos demandam despesas, exigindo um orçamento capaz de cobrir os custos relacionados às atividades escolares, como materiais, espaços, salários e equipamentos (Barroso, 2005).

Apesar de serem visíveis avanços no investimento no setor educacional português entre o final do século XX e o início do século XXI, autores como Lima e França (2020) observaram que o financiamento estatal das escolas ainda é deficitário em relação às necessidades do sistema educacional público nacional. A ausência de recursos financeiros adequados pode dificultar a prestação de serviços educacionais de qualidade e o alcance de bons resultados escolares. A gestão financeira é uma das áreas mais complexas da gestão escolar, exigindo proficiências e saberes diversificados do diretor, incluindo administração escolar, direito administrativo, gestão financeira e outras. A melhoria da gestão escolar em Portugal pode ser alcançada ao aproveitar a experiência acumulada de cada escola, melhorar o desempenho dos diretores, disseminar boas práticas e promover autonomia e liberdade (Azevedo, 2003).

A autoavaliação institucional e a avaliação externa permitem às escolas identificar problemas e dificuldades, possibilitando a reflexão conjunta dos agentes educativos e a responsabilização coletiva pela implementação das melhorias necessárias e pela racionalização do orçamento, com base nos dados obtidos. Para que os objetivos do Projeto Educativo da Escola sejam alcançados, são essenciais a cooperação e a liderança eficaz dos diretores de escolas. Para Brito (1994), as escolas devem ser geridas e governadas de forma sistemática, identificando os seus problemas e mobilizando todos os instrumentos, a nível humano, material e financeiro, de modo a proporcionar o sucesso educacional dos alunos. Aliás, a eficiência das organizações escolares depende, na maioria, da rede de comunicação e relações estabelecidas não apenas internamente, mas também com outras entidades, na formulação de objetivos viáveis e alinhados com os recursos e expectativas dos membros.

1.2.4 Políticas Educativas e Desenvolvimento da Educação

As políticas educacionais têm exercido uma influência significativa nos modelos de direção escolar em Portugal, predominantemente caracterizados por uma regulação burocrática-profissional controlada pelo Estado. A história da escola tem sido marcada por uma tensão entre uma abordagem administrativa e uma abordagem pedagógica (Barroso, 2005). Observa-se uma normatização das diretrizes educacionais de modo burocrático e administrativo, com uma forte intervenção reguladora a nível da administração central, a qual

impõe e fiscaliza regras e normas emanadas pelo Ministério da Educação. Procura-se uma regulação mais cooperativa, pressupondo um sistema escolar com uma determinada autonomia a nível pedagógico e financeiro, no sentido que o diretor atua como um líder pedagógico ao invés de mero administrador.

Relativamente às políticas educativas, estas dizem respeito a um conjunto de princípios, estratégias e diretrizes adotadas por um sistema educativo de modo a dirigir o desenvolvimento da educação. Estas políticas são expressas em diferentes níveis e podem incluir aspetos tais como avaliação, currículo, financiamento e acesso à educação. Uma política educativa que seja eficiente e eficaz, deve promover um ensino de qualidade, igualdade de oportunidades e também permitir a participação da comunidade na tomada de decisões.

Em relação à gestão institucional, esta refere-se a processos e práticas que são implementados por estabelecimentos de ensino de modo a garantir um bom funcionamento, deste modo incluímos a definição de políticas internas, a administração de recursos, o suporte ao corpo docente e o envolvimento com a comunidade. Para que haja uma gestão institucional eficaz, eficiente, esta deve ser participativa, clara e direcionada para que os objetivos sejam atingidos.

Para Cardona e Marques (2011) a autonomia atribui às escolas o poder de elaborar o seu projeto educativo, estabelecendo metas e estratégias ordenadas com as características específicas da comunidade escolar. Também possibilita a gestão de recursos humanos, pedagógicos e financeiros, tendo em conta as necessidades locais, o que é fulcral para a eficiência e eficácia das práticas educativas. Assim sendo, a autonomia é encarada como um catalisador para a inovação, melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e adaptação às mudanças sociais. No entanto, a autonomia só será efetiva e menos reguladora da ação educativa se existir alterações relevantes no que diz respeito ao plano mais geral da autonomia dos estabelecimentos de ensino, incluindo forçosamente a autonomia a nível pedagógico e avaliativo, assim como, uma maior autonomia e flexibilidade curricular e financeira (Lima, 1998; Lima 2020).

Por sua vez, Roldão e Almeida (2018), num contexto das novas políticas educativas, apresentam a flexibilização curricular e como os estabelecimentos de ensino inserem o seu currículo em realidades específicas, tornando a educação mais personalizada e com maior eficácia. Necessidade de introduzir práticas pedagógicas inovadoras, ajustadas aos alunos e às características da comunidade escolar. Ressaltam a importância de orientações e implementação dessa autonomia como um melhoramento da aprendizagem e da qualidade de ensino.

O contributo das Instituições de Ensino Superior nos últimos cinquenta anos é enorme, hoje vivemos um momento de acelerada transformação em que se espera das Instituições de

Ensino Superior um olhar atento. Num mundo em mudança, as Instituições de Ensino Superior têm a obrigação de se envolverem na construção de uma sociedade mais justa, equilibrada, saudável e desenvolvida. As políticas educativas, atualmente, têm procurado conceder às escolas a definição de linhas orientadoras próprias, visando uma maior eficácia, eficiência e racionalização da organização escolar (Estevão, 2013).

1.2.5 Modelos de Gestão e Ambiente escolar

Diferentes autores, incluindo Lima (1998), identificam quatro modelos distintos de organização e gestão escolar: o modelo burocrático/ racional, o modelo político, o modelo da ambiguidade e o modelo cultural. O modelo burocrático/racional enfatiza a estrutura formal da escola e a aplicação de autoridade e poder para garantir eficiência na gestão. Nesse modelo, as escolas são vistas como entidades coesas que seguem estritamente regulamentos e normas e legais, priorizando a estabilidade em detrimento da inovação; O modelo político reconhece a diversidade de objetivos e opiniões dentro das organizações escolares.

Assim sendo, a coordenação entre diferentes perspetivas é alcançada através de negociações e colaboração. No modelo da ambiguidade a incerteza tem mais importância que a ordem e a racionalidade, isso leva a uma gestão com objetivos difusos e grupos autónomos, resultando em decisões, muitas vezes, ambíguas e pouco claras. Por fim, o modelo cultural reconhece a importância da cultura organizacional na construção da identidade escolar e no sucesso da instituição. Cada escola é única na sua expressão e cultura simbólica, em que essa mesma cultura desempenha um papel fundamental na definição dos padrões sociais e valores da comunidade escolar.

A educação é concebida como uma instância de produção de conhecimento e também como uma promotora de novos valores e padrões sociais. Nos últimos anos, tem havido um crescente interesse na construção de instituições escolares eficazes, com a aprovação de legislação que concede uma maior autonomia às escolas e promove a descentralização do poder estatal. Essa autonomia é considerada essencial para democratizar o sistema educacional e promover a flexibilidade curricular (Lima, 2020).

De um modo geral, a liderança escolar está relacionada a um conjunto de serviços, como previsão, planeamento, organização, liderança, motivação, comunicação e verificação, conforme destacado por Guilardi e Spalarossa (1989). Aliás, num ambiente escolar, os intervenientes educativos devem possuir a capacidade de definir, estruturar e organizar os recursos financeiros para a execução dos objetivos pedagógicos da escola.

Uma gestão dinâmica das escolas implica gerir os sistemas escolares de forma a permitir a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas. Comprometidos com as bases que se regem pela democracia, tais métodos criam e

organizam situações para um meio educacional mais autónomo, valorizando a transparência e de participação compartilhada (Lück, 2007, cit in Soares, 2011).

Para um processo escolar inovador, é necessário que as escolas tenham uma direção que atue em conformidade com os seus objetivos e princípios, com uma clara formulação e consenso na aplicação dos mesmos, além de uma adequada planificação, verificação e disponibilização dos meios económicos necessários.

Uma escola eficaz é aquela que promove o desenvolvimento global dos alunos e fomenta o desenvolvimento da comunidade educativa. A criação do Conselho Geral permite que todos os agentes educativos tenham uma voz ativa nas decisões internas das escolas. Além disso, a avaliação externa contribui para atingir os objetivos voltados para a eficácia dos resultados do investimento público (Castro & Alves, 2013).

1.2.6 Perceções sobre o Tempo académico e Planeamento

Uma das referências vem de Pintassilgo e Costa (2007) que se debruçaram sobre o calendário escolar, onde incluíram tanto a parte letiva como a não letiva. Nota-se que ao longo do tempo existe uma linha estável sobre o início e fim do calendário escolar, assim como as respetivas pausas religiosas, festivas e férias escolares. Uma constante utilização de cinco dias semanais e paragens curtas entre aulas. Notou-se uma inovação na criação de espaços mais flexíveis para ensino e na duração do tempo de aula, influenciadas pelo impacto de reformas educacionais e políticas.

Na atualidade, temos um conjunto de tarefas rotinadas quer a nível académico, profissional, pessoal ou familiar (Seco et al., 2012). A gestão do tempo é por isso da maior importância para o dia-a-dia, procurando alcançar objetivos e como o indivíduo pode ser mais produtivo, gerindo tarefas e energia. Para se ser eficaz, tem de se avaliar como se utiliza o tempo. Organizar o quotidiano é a característica estratégica que pode diferenciar a melhor gestão do tempo. É um compromisso que o indivíduo assume consigo próprio para melhorar a sua vida e essa habilidade deve ser inculcada e treinada em indivíduos mais jovens quer em ambiente familiar quer escolar. Oliveira et al. (2016) apresenta que as dificuldades de gerir o tempo são das reclamações mais apresentadas pelos estudantes do ensino superior. O volume de aulas, os trabalhos a executar e que exigem muita dedicação e os prazos apresentados para entrega, trazem uma sensação de sobrecarga.

O tempo de dedicação escolar também é vivido nos períodos de almoço, em órgãos e associações e até entre deslocações de casa-estabelecimento de ensino.

Avaliar como uma instituição organiza o seu tempo escolar e se vai ao encontro dos objetivos de desenvolvimento educativo, é algo complexo para se chegar ao sucesso e desenvolvimento do estudante (Rodrigues et al., 2017). O tempo é normalmente estruturado em torno do calendário anual, com horários semanais e a repartição do tempo por disciplinas/

unidades curriculares. Essa organização pode influenciar a qualidade de aprendizagem e desempenho dos estudantes e por sua vez a uma melhor gestão de tempo pode trazer resultados educativos superiores. Se uma instituição proporcionar a gestão do tempo eficaz vai aumentar a igualdade de oportunidades no contexto académico, destacando alguma flexibilidade e adaptabilidade na resposta às necessidades dos estudantes.

O tempo de aprendizagem é algo a medir para entender a sua eficácia no contexto escolar. Depende da oportunidade dada ao aluno de aprender em contexto de aula e ao nível de persistência dedicado à aprendizagem. Importa a existência de um tempo de instrução adequado como peça fundamental, a importância de como o tempo afeto é utilizado, apontando que há uma relação complexa do desempenho estudantil com tendência a baixar na sequência de um aumento de tempo de estudo.

Ressalva ainda Gromada e Shewbridge (2016) que a direção mais correta seria organizar os tempos e otimiza-lo nos períodos que os estudantes estão mais concentrados e capazes a adquirir conhecimento. Defendem que o tempo escolar favorece o desempenho dos alunos. Mais tempo para aprender na realização de tarefas e menos aulas com ritmo apressado, com mais amplitude e profundidade, projetando nos alunos uma melhor compreensão.

Para uma melhor avaliação da carga horária, podemos sempre comparar com outras Instituições de Ensino, quer nacionais ou de outros países. Para Festas et al. (2014) verificam-se semelhanças e desigualdades ao equiparar horários semanais e anuais dos alunos e sua distribuição entre unidades curriculares, onde as mudanças ao longo dos tempos a nível político e educacional tiveram uma grande influência neste tema. Ter mais ou menos carga horaria de contacto não significa mais aprendizagem, mas são fatores como organização do currículo e um ensino de qualidade que podem trazer a diferença.

Não podemos retirar desta equação o tempo escolar também fora da Unidade de Ensino. Scheerens (2013) dá-nos a perceção da eficácia que continuar os estudos além do conhecimento adquirido na escola, pois pode aumentar a eficácia e melhorar os resultados educacionais. Ter qualidade de tempo ganha ênfase sobre a quantidade, mas não abdica do tempo de ensino lecionado para a produtividade do aluno. O trabalho escolar em casa ganha maiores contornos de sucesso quando aplicado por alunos mais velhos e varia de disciplina para disciplina. Estender o dia, semana, ano escolar, pode ser eficaz mas vai sempre depender do uso cuidadoso e eficiente que colocamos nesse tempo adicional.

Para o desenvolvimento e gestão curricular, é importante reter os conceitos básicos, teorias curriculares, planos e estratégias de aprendizagem com uma avaliação final de todo este conjunto. Entender a Visão de tipos de currículo: formal (Prescrito), estabelecido pelos sistemas de ensino; real (em ação), que acontece dentro nas salas de aula; e oculto (Implícito), com influências indiretas que afetam a aprendizagem. A evolução do conceito de

currículo tem vindo de gerações em gerações na forma de um conhecimento organizado. Com as mudanças sociais, aumentou também o leque de significados. A definição de currículo alargou ainda mais, uma vez que começou a ter em consideração a diversidade dos aprendentes; um conjunto de aprendizagens, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto (Roldão, 1999).

Existem também Estabelecimentos de Ensino que usam tempo extra na procura de aumentar um ensino de excelência. As instituições procuram constantemente a avaliação de desempenho estudantil e moldam caminhos de ensino que acham mais adequados para o sucesso escolar. Muitas vezes, uma das necessidades é, num investimento contínuo nos docentes e o seu desenvolvimento profissional para tornar eficaz as práticas de ensino. Fica neste contexto a ideia que os estudantes acabam por estar mais preparados para o futuro, quer na sua vida académica quer para o mercado de trabalho, segundo Kaplan e Chan (2012) que defendem ainda soberanas estas oito práticas: priorizar o tempo de acordo com objetivos de aprendizagem focalizados; individualizar o tempo de aprendizagem e o ensino com base nas necessidades dos alunos; na construção de uma cultura escolar de altas expectativas e responsabilidade mútua; no fornecimento de uma educação completa; na preparação dos alunos para o prosseguimento de estudos e vida profissional; no reforço contínuo do ensino; no acesso, análise e capacidade de resposta segundo os dados dos alunos obtidos; cada minuto conta.

Com Bolonha a aprendizagem centrada no estudante (Albuquerque et al., 2017; Almeida et al., 2022) convoca para um olhar de flexibilidade e autonomia baseado num pensamento aberto a novos conteúdos e objetivos dos planos curriculares e ofertas formativas construtor de competências estudantis creditadas no Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES).

Parte II – METODOLOGIA

As abordagens investigativas metodológicas podem assumir características qualitativas, quantitativas ou mistas (Vilelas, 2009). A metodologia e tipo de investigação segundo Mattar (2021) obedecem a uma classificação em função de critérios, nomeadamente, pela sua natureza, pelos objetivos, em tempo, por fontes, por abordagem e em procedimentos. Yin (1988, cit in Carmo, 2008), define estudo de caso como a investigação de um fenómeno atual em contexto real, quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são evidentes e no qual são utilizadas muitas fontes de dados. De referir que é necessário acrescentar os pressupostos éticos do estudo, na garantia correta de respeito pelo consentimento informado e esclarecido dos inquiridos e na proteção dos participantes contra qualquer espécie de dano (Bondan & Biklen, 1994). Para estes mesmos dois autores, a análise de dados é baseada na organização sistemática de elementos procurando padrões, aspetos importantes e a decisão de como o resultado vai ser transmitido na disseminação científica.

Uma investigação empírica é um processo complexo que passa por várias fases até à sua conclusão. O principal objetivo de qualquer investigação é contribuir para o enriquecimento do conhecimento na área que se escolheu fazer a investigação. Para que isso aconteça é necessário colocar em ação todos os procedimentos necessários. Ao primeiro passo, a partir da curiosidade científica, da escolha do tema, e do “problema” segue-se a revisão da literatura, e por fim e não menos importante, a escolha dos métodos mais adequados ao que se pretende investigar. Hill e Hill (2005) fazem uma analogia interessante entre a investigação empírica e uma viagem. Referindo que, quando se faz uma viagem, esta tem um objetivo, ou se vai em trabalho ou de férias, tanto num caso como no outro têm que se fazer escolhas, qual o transporte a utilizar, a hora de partida e de chegada, o tempo de estadia, onde ficar, ... “A investigação empírica também pode ser considerada uma viagem (...) a viagem da investigação tem um objetivo e exige que se façam escolhas.” (p.21).

O método de investigação é então, um fator muito importante para a investigação, devendo ter em conta, o que se pretende investigar, os objetivos do estudo, as questões a serem respondidas, as características da população estudada e dos recursos disponíveis. De acordo com Carmo e Ferreira (1998) e Hill e Hill (2005) cada tipo de estudo tem suas vantagens e limitações, contudo, a escolha apropriada é decisiva para obter resultados válidos e significativos, para que seja garantida, a credibilidade, o rigor e a validade do processo de recolha e análise de dados e respetivas conclusões. A metodologia de investigação consiste num processo de seleção da estratégia de investigação, que condiciona por si só, a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequados aos objetivos que se pretendem atingir. Sobre instrumentos de investigação, Carmo e Ferreira (2008), diferencia que entrevista

é uma interação direta entre dois interlocutores, ao contrário do questionário onde não existe uma interação e menor subjetividade.

Selecionamos as metodologias que consideramos mais adequadas ao estudo, selecionamos e criamos os instrumentos adequados e necessários para a recolha dos dados pretendidos e passamos para a fase de implementação através da aplicação dos instrumentos. Registaram-se todos os dados de modo preciso e completo de forma a garantir a validade dos resultados. Os dados foram analisados através de uma análise quantitativa e qualitativa que depois foram interpretados, procurando relacioná-los com as questões do estudo, a revisão literária, de forma a discutir implicações mais amplas do estudo.

2.1 Questões de partida e Pressupostos gerais

- i. Forças positivas como a cooperação, a cognição social e a crença locus de controlo são pilares para a perspetivação de uma melhoria entendida pelos seus atores em mudança?
- ii. Os itens da Escala de Avaliação Global da Cooperação (Jardim & Pereira, 2006) estão correlacionados positivamente?
- iii. Os estudantes do ensino superior estão inclinados a trabalhar cooperativamente?
- iv. O trabalho em grupo / em cooperação / interdependência faz com que os estudantes gostem de frequentar a sua instituição (IES)?
- v. Os itens da Escala de Desenvolvimento de Carreira Para Estudantes Universitários/ (Teixeira, 2010) – Sub Escala Extensão de Carreira estão correlacionados positivamente?
- vi. Os estudantes procuram construir e manter uma rede de contactos e esforços para ingresso na vida ativa e desenvolvimento da sua carreira?
- vii. Os itens da Escala de Desenvolvimento de Carreira Para Estudantes Universitários/ (Teixeira, 2010) – Sub Escala Locus de controlo profissional estão correlacionados positivamente?
- viii. Os estudantes sentem ser os principais responsáveis pelo que acontece ou acontecerá na sua carreira profissional e sentem que o sucesso profissional depende fundamentalmente do seu esforço pessoal?
- ix. Os gestores/ líderes têm feito esforços para transformar a organização, contudo as mudanças na organização causam stresse aos gestores/ líderes?
- x. Os gestores/ líderes consideram que mudanças profundas melhoram a organização e quando as mudanças são anunciadas, os gestores/ líderes tentam lidar com elas resolvendo os problemas?

- xi. Os gestores/ líderes estando na linha da frente da liderança identificam as valências e prioridades no contexto educacional apreciadas pelos estudantes?
- xii. Os gestores/ líderes identificam iniciativas e recursos institucionais para melhor conciliação da vida académica com outras responsabilidades pessoais e profissionais?
- xiii. Os estudantes identificam valências e prioridades no seu contexto educacional?
- xiv. Os estudantes explicam iniciativas e recursos que as Instituições podem oferecer para os ajudar a conciliar a vida académica com outras responsabilidades pessoais e profissionais?
- xv. Os estudantes perspetivam o que podem também melhorar em geral na sua gestão diária para uma melhor conciliação?

2.2 Problemática Central

É fundamental compreender o que significa o compromisso institucional e como a inovação influencia outras variáveis para um melhor progresso e modernidade, particularmente na qualidade da educação e da vida (Seligman, 2007). O bem-estar leva em consideração o envolvimento positivo, o desenvolvimento profissional e apela aos eixos estratégicos da gestão. Dentro de um modelo psicológico, o estudo parte da análise de qualidades correlacionais e exploratórias. Instrumentos quantitativos foram utilizados neste estudo, o que proporcionou uma visão mais aprofundada dos ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 4, 10, 16 e 17 (Organização das Nações Unidas [ONU], 2015).

Este estudo visou analisar o coeficiente de correlação da Escala de Avaliação Global da Cooperação (EAGC), Escala de Desenvolvimento de Carreira para estudantes universitários (Subescala EXP Exploração de carreira alargada; Subescala LOC Locus de controlo profissional) e dados da Escala Instrumental para Liderança como estudos exploratórios, a fim de estudar, no âmbito da administração educacional, as valências (do latim *valentia* – Condições, capacidades ou recursos necessários para a prática de uma determinada atividade) e as prioridades (do latim *prioritas* – Preferência, Condição do que ocorre em primeiro lugar) que, no contexto educacional, os líderes consideram ser apreciados pelos estudantes, e também identificar as iniciativas e recursos que uma instituição de ensino superior pode oferecer para ajudar os estudantes a conciliar a vida académica com outras responsabilidades pessoais e profissionais. Recorreu ainda a um focus group aos estudantes.

Nesta base, foram definidas as seguintes questões: Existem níveis médios-altos de cooperação entre os estudantes universitários para a mudança, a fim de otimizar a instituição? Existem bases para o locus de controlo e o desenvolvimento de carreira dos estudantes que possam sustentar as decisões de mudança organizacional por parte dos líderes, em casos

como a inovação espacial ou a gestão do tempo académico? Quais são as correlações entre a escala e as duas subescalas aplicadas aos estudantes?

Os líderes têm feito esforços para transformar a organização; consideram que mudanças profundas melhoram a organização e, quando as mudanças são anunciadas, tentam lidar com elas resolvendo os problemas? Qual é a posição dos líderes inquiridos em relação à organização e à mudança?

Aos líderes, a nível qualitativo, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas como complementaridade. A partir das questões orientadoras formuladas aos líderes, os objetivos específicos constituídos foram: identificar, do ponto de vista das lideranças académicas, as principais valências e prioridades valorizadas pelos estudantes no contexto atual do ensino superior; explorar a visão dos líderes sobre o papel da instituição na promoção do bem-estar estudantil e na conciliação entre a vida académica e outras esferas pessoais e profissionais; levantar iniciativas e recursos institucionais considerados eficazes na resposta aos desafios enfrentados pelos estudantes, nomeadamente no que diz respeito ao equilíbrio entre estudo, trabalho e vida pessoal; e contribuir para a construção de uma visão integrada sobre o papel da liderança educativa na melhoria das condições de aprendizagem e de desenvolvimento estudantil.

Este estudo analisa ainda as perspetivas dos estudantes em focus group: Quais as valências e prioridades que os estudantes identificam no contexto educacional e que são apreciadas pelos estudantes? Quais são as iniciativas e recursos que as Instituições podem oferecer para ajudar os estudantes a conciliar a vida académica com outras responsabilidades pessoais e profissionais? E os estudantes, o que podem também melhorar em geral na sua gestão diária para uma melhor conciliação?

2.3 Desenho do Estudo

Dentro da metodologia de investigação adotada, a investigação consistiu num processo de seleção da estratégia de investigação e escolha dos instrumentos e técnicas de recolha de dados adequados à caracterização da amostra/ participantes e aos objetivos em estudo. Seleccionámos e construímos instrumentos adequados para a recolha dos dados com respetivas aferições piloto e passamos para a fase de implementação através da aplicação dos instrumentos. Registaram-se todos os dados de modo preciso e completo de forma a garantir a validade dos resultados. Os dados foram analisados através de uma análise quantitativa e qualitativa que depois foram interpretados, procurando relacioná-los com as questões do estudo, a revisão literária, de forma a discutir implicações mais amplas do estudo.

Ao considerarmos a abordagem mista a mais adequada para o nosso estudo esta implicou uma tipologia de métodos qualitativos e quantitativos que procurou tirar proveito das vantagens de ambos os métodos, de forma a proporcionar uma compreensão mais abrangente do fenómeno em estudo. Maroco (2024) e Coutinho (2013) defendem que as questões de investigação é que devem determinar quais as opções metodológicas a utilizar e que fará sentido recorrer à combinação de métodos quando tal contribuir para alargar e aprofundar o conhecimento assim construído. A investigação permitiu, por um lado, identificar características através da análise estatística de questionários e, por outro, aprofundar a compreensão das experiências individuais e institucionais por meio de técnicas qualitativas.

2.4 Caraterização do Locus de Pesquisa

O presente estudo foi desenvolvido em instituições de ensino superior (IES) de natureza pública situadas no Centro e Sul de Portugal. As instituições possuem ofertas formativas diversificadas e qualificadas em diversas áreas do saber e em diferentes graus de ensino. Estas instituições foram selecionadas de modo não aleatório para o desenho investigativo por proporcionarem acesso direto à população-alvo do estudo, nomeadamente estudantes de diferentes ciclos de formação e professores com cargos de liderança académica.

Este locus foi considerado pertinente para os objetivos da investigação, não só pela sua conveniência, mas também pela diversidade dos perfis dos participantes e pelo seu envolvimento ativo nas dinâmicas institucionais que se pretendeu estudar apesar de não generalizáveis (Maroco, 2024).

2.5 Caraterização dos participantes/ amostra

2.5.1 Inquiridos questionários sobre cooperação e desenvolvimento de carreira

Esta amostra parcial foi constituída por N=150 estudantes distribuídos por diferentes níveis de formação — Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP), licenciaturas e mestrados — do locus definido. Esta informação amostral foi recolhida através da leitura dos dados sociodemográficos fornecidos pelos inquiridos no cabeçalho de identificação conjunto das escalas. Os participantes foram selecionados com base em critérios de acessibilidade e disponibilidade, tendo sido excluídos os estudantes do 1.º ano de cursos que iniciaram pela primeira vez o ensino superior (Anexo 1 e Anexo 2).

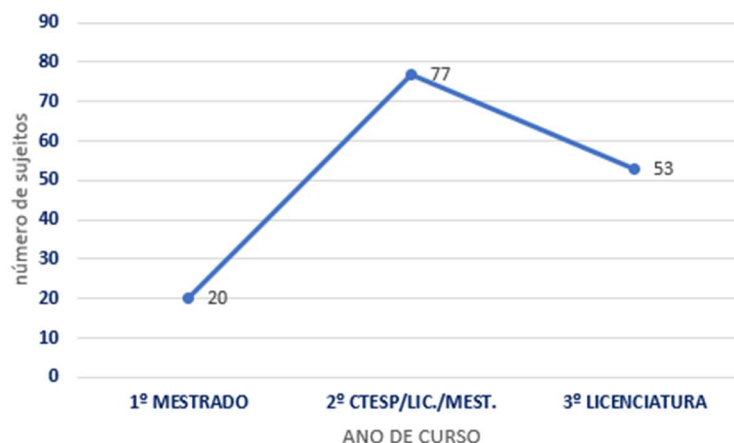


Gráfico 1 – Cursos da amostragem dos estudantes

A amostra deste cluster revelou uma maior representatividade do género feminino, com 81% de estudantes do género feminino e 19% do género masculino.

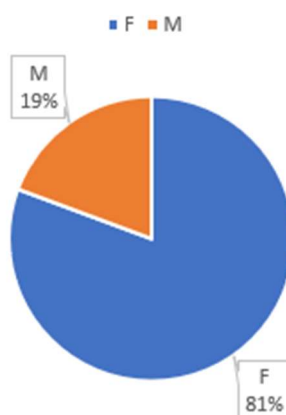


Gráfico 2 – Género da amostragem dos estudantes

As idades dos participantes variaram entre os 19 e os 64 anos, o que traduz uma diversidade geracional relevante no seio da população estudantil, nomeadamente em contextos de reingresso ou continuação de estudos ao longo da vida.

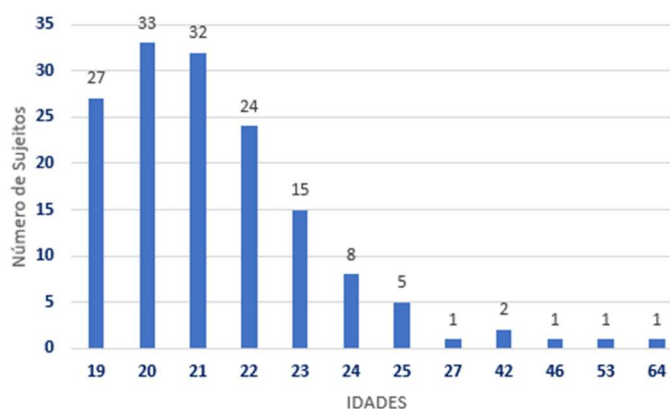


Gráfico 3 – Idades da amostragem dos estudantes

Para além das questões centrais das escalas aplicadas, foi também solicitado aos inquiridos que indicassem qual foi a sua opção de escolha de ingresso no ensino superior face à instituição onde se encontram atualmente (1ª opção, 2ª opção, outra).

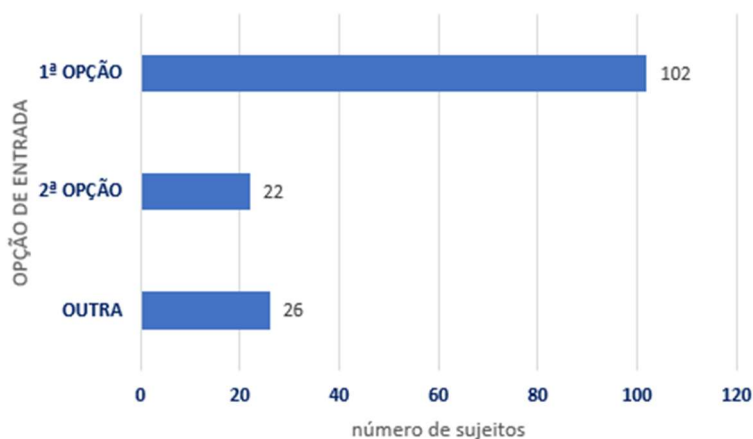


Gráfico 4 – Opção de entrada no ensino superior da amostragem dos estudantes

2.5.2 Inquiridos Escala instrumental para lideranças e Entrevista para Líderes

Para a componente da investigação dirigida às lideranças académicas, participaram três professores com cargos de liderança em instituições públicas de ensino superior. Estes participantes foram convidados com base na sua experiência e papel institucional relevante, assumindo funções de coordenação, direção de curso ou liderança pedagógica. Os três participantes são do género masculino, com idade média 55 anos ($M=55$), refletindo uma trajetória profissional consolidada e com conhecimento aprofundado do funcionamento das instituições onde exercem funções. Esta caracterização (Anexo 3 e Anexo 4) dos líderes voluntários no estudo permitiu compreender o perfil de liderança predominante nas instituições públicas analisadas, bem como contextualizar as suas respostas e autoavaliações no quadro da problemática.

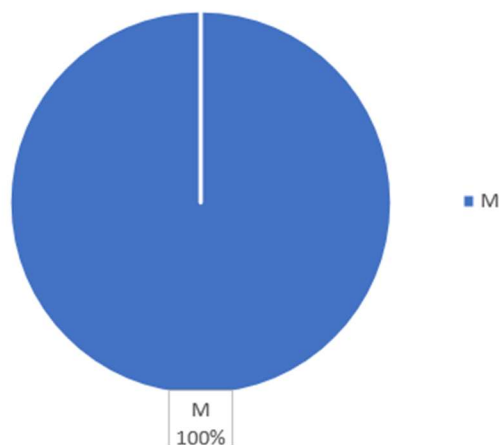


Gráfico 5 – Género da amostragem dos líderes

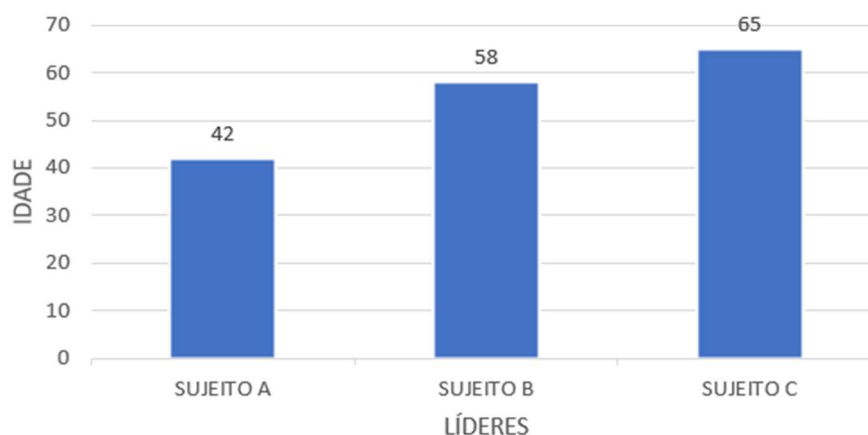


Gráfico 6 – Idade da amostragem dos líderes

2.5.3 Inquiridos Focus Group

A seleção dos participantes para o focus group foi orientada pelos objetivos do estudo, que procurou compreender as percepções dos estudantes de ensino superior sobre as valências educacionais e os desafios de conciliação entre a vida académica, pessoal e profissional. Foram definidos como critérios de inclusão ter idade igual ou superior a 18 anos; estar matriculado num curso de licenciatura ou mestrado no locus de ensino superior selecionado; ter disponibilidade para participar na sessão presencial do focus group; ter experiência de conciliação de responsabilidades académicas com outras; e ter participação em grupos de integração de estudantes, membros de uma associação de estudantes e/ou membros de órgãos representativos em IES.

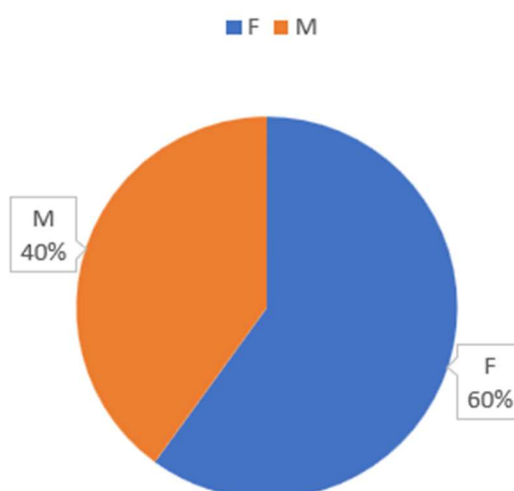


Gráfico 7 – Género da amostragem do focus grupo

O recrutamento foi feito de forma direta por conveniência, através de convite e correspondendo aos critérios de seleção (Anexo 6 e Anexo 7). Participaram no total cinco estudantes, com idades entre 21 e 24 anos, sendo dois do género masculino e três do género feminino. A diversidade de perfis procurou garantir uma representação mínima de perspetivas distintas sobre os temas em análise, ainda que se trate de uma amostra reduzida, coerente com a natureza exploratória e qualitativa da investigação.

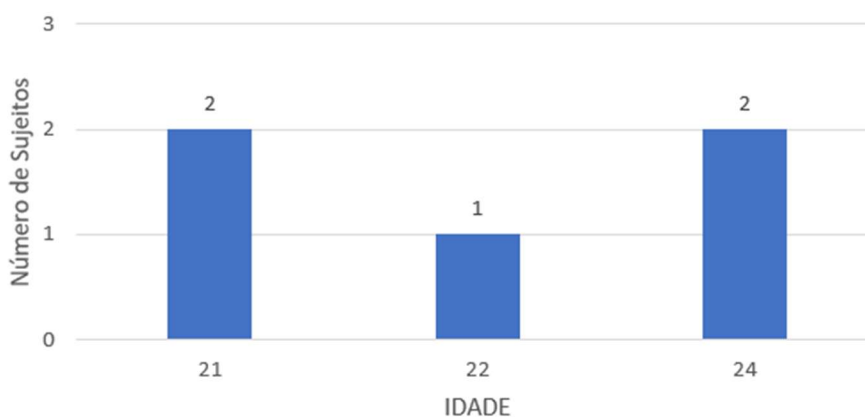


Gráfico 8 – Idade da amostragem do focus grupo

Foram excluídos estudantes do 1º ano da licenciatura, uma vez que se encontram numa fase inicial da sua adaptação ao ensino superior, enfrentando ainda uma curva de transição e integração, o que pode influenciar a sua perceção de forma diferente da de estudantes mais avançados. A decisão teve como objetivo garantir que os participantes tivessem uma experiência mais consolidada no contexto académico, o que lhes permitiria refletir com maior profundidade e maturidade sobre as temáticas abordadas, nomeadamente as questões ligadas à gestão de tempo, uso de recursos institucionais e estratégias pessoais.

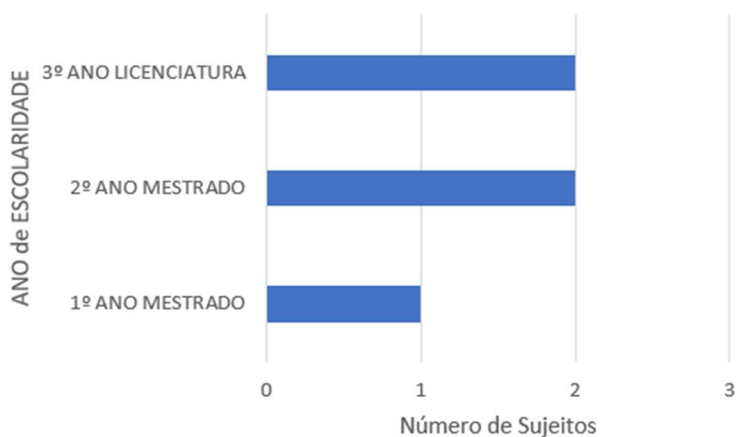


Gráfico 9 – Ano de curso da amostragem do focus grupo

2.6 Técnicas e Instrumentos

O processo de recolha de dados decorreu ao longo do ano letivo de 2024/2025 e foi realizado pelo investigador que conduziu esta investigação. A recolha de dados sociodemográficos constitui uma etapa fundamental em qualquer investigação de natureza empírica, particularmente quando se pretende compreender as dinâmicas que envolvem populações heterogéneas, como é o caso da população do ensino superior. A caracterização sociodemográfica dos participantes foi recolhida através dos vários instrumentos principais e permitiu contextualizar os resultados, identificar possíveis variáveis de influência (Coutinho, 2013). No presente estudo estes dados foram obtidos através de um bloco inicial de questões para preenchimento dos participantes em cada momento investigativo, incluído nos instrumentos e técnicas aplicados. Assim, foram recolhidas informações relativas a género, idade (estudantes e líderes), nível de formação (CTeSP, licenciatura ou mestrado), ano de matrícula e opção de ingresso na instituição dos estudantes. Aos líderes foi solicitado a pertença público/ privado. Estas variáveis possibilitaram traçar um perfil global dos participantes e compreender melhor as suas perceções no âmbito da cooperação académica e do desenvolvimento de carreira. A recolha destes dados foi essencial para garantir a transparência e a comparabilidade dos resultados. Os dados sociodemográficos, além de fornecerem uma descrição objetiva da amostra, constituíram uma ferramenta interpretativa essencial para compreender as tendências observadas nos resultados e contextualizar as análises subsequentes relativas à cooperação, desenvolvimento de carreira e perceção institucional.

Resumindo, no plano quantitativo, foram aplicados dois questionários estruturados, dirigidos a estudantes, focados nas dimensões da cooperação, apoio institucional e desenvolvimento de carreira. Outro questionário destinado a professores com cargos de liderança, com o intuito de recolher dados sobre práticas de gestão, apoio ao estudante e conciliação institucional.

A componente qualitativa foi desenvolvida por dois pontos. Um ponto através de entrevistas não presenciais com professores em cargos de liderança, que proporcionaram uma leitura mais aprofundada das estratégias institucionais e das visões pedagógicas sobre o apoio à comunidade estudantil; e um outro ponto através de um focus group com estudantes, que permitiu observar interações e emergências espontâneas de ideias sobre os desafios e prioridades no percurso académico. A opção pela abordagem mista fundamenta-se na complexidade do fenómeno em estudo, que envolve múltiplas perspetivas e exige a triangulação de dados para garantir rigor, profundidade e validade interpretativa.

2.6.1 Questionários sobre cooperação e carreira

No âmbito deste estudo, foram aplicados dois questionários aos estudantes participantes no estudo, com o intuito de recolher dados quantitativos sobre duas dimensões fundamentais da experiência académica: a cooperação no contexto universitário e o desenvolvimento de carreira. Para garantir a fiabilidade e validade dos dados, recorreu-se a escalas previamente reconhecidas na literatura científica internacional.

Assim, para a recolha de dados quantitativos junto dos estudantes, foram utilizados dois questionários estruturados, com o objetivo de avaliar as perceções dos alunos em relação a duas dimensões-chave do percurso académico: a cooperação no contexto universitário e o desenvolvimento de carreira. A utilização de questionários permitiu recolher informação de forma sistemática, padronizada e estatisticamente tratável, promovendo a fiabilidade dos dados obtidos.

A recolha dos dados foi realizada presencialmente, em contexto de sala de aula e em período letivo, com a aplicação dos questionários em formato papel, assegurando-se o esclarecimento prévio dos objetivos do estudo e a garantia de anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos, com a devida autorização da direção da instituição e permissão de acesso por parte dos docentes em aula. Antes da aplicação, foi feito um breve esclarecimento sobre os objetivos do estudo, a participação voluntária e garantida a anonimidade e confidencialidade das respostas. A identificação foi feita por um código, não existindo em nenhum material de referência dados de reconhecimento pessoal.

2.6.1.1 Cooperação

A Escala de Avaliação Global da Cooperação, desenvolvida por Jardim e Pereira (2006), que visa medir a perceção dos estudantes sobre a cooperação estabelecida no ambiente académico, seja entre pares, com docentes ou com a própria instituição. A Escala de Avaliação Global da Cooperação (Jardim & Pereira, 2006) avalia o grau em que os estudantes do ensino superior estão inclinados a trabalhar cooperativamente. É uma escala composta por 9 itens (perguntas) avaliados numa escala Likert de 5 pontos (1- nunca, 2- raramente, 3- às vezes, 4- frequentemente, 5- sempre). Foi possível medir o nível de cooperação com base na EAGC através da pontuação resultante da soma das pontuações nos 9 itens. De acordo com Jardim e Pereira (2006), valores entre 9 e 21 são um sinal de baixa cooperação; valores entre 22 e 33 mostram um nível médio de cooperação; valores entre 34 e 45 mostram um alto nível de cooperação.

Este primeiro instrumento (Anexo 1), Escala de Avaliação Global da Cooperação (Jardim & Pereira, 2006), teve como objetivo geral avaliar as perceções dos estudantes relativamente à cooperação académica, enquanto prática relacional estabelecida entre

colegas, com docentes e com a própria instituição. Esta escala permitiu aferir o grau de entreajuda, partilha de informação e colaboração no processo de aprendizagem.

2.6.1.2 Carreira

A Escala de Desenvolvimento de Carreira para Universitários, proposta por Teixeira (2010), avalia diferentes dimensões do processo de desenvolvimento vocacional, direcionada para a exploração ampliada de carreira e locus de controlo profissional (Anexo 2). Deste modo, Escala de Desenvolvimento Profissional para estudantes universitários (Teixeira, 2010) – Subescala EXP Exploração Profissional Alargada e Subescala LOC Locus de controlo profissional são subescalas Likert de cinco pontos: afirmação falsa 1; se a frase não for falsa nem verdadeira 3; e afirmação verdadeira 5. Quanto menor o valor a ser registado na escala (respostas 1 e 2), quanto maior o valor a ser marcado na escala (respostas 4 e 5).

Por seu turno, o segundo questionário baseou-se nas Escalas de Desenvolvimento de Carreira para Universitários, propostas por Teixeira (2010), e teve como objetivo conhecer o modo como os estudantes percecionam o seu progresso vocacional e a preparação para a transição para o mercado de trabalho. Esta escala permitiu avaliar dimensões como a clareza de objetivos profissionais, a autonomia, a tomada de decisão, a exploração de opções e o planeamento de carreira, proporcionando uma leitura aprofundada do envolvimento dos estudantes na construção das suas trajetórias futuras. A aplicação destas escalas possibilitou uma recolha sistemática e comparável de dados, contribuindo para uma compreensão mais alargada da vivência académica dos estudantes, particularmente na sua articulação com o desenvolvimento pessoal e profissional.

2.7 Escala instrumental para lideranças

No decurso deste projeto de investigação, foi aplicada aos líderes a Escala Instrumental para Lideranças (Anexo 3) (Cunha et al. (2016, p. 135, adaptado de Judge et al. (1999). Esta escala teve como finalidade principal avaliar traços e tendências comportamentais associados ao exercício da liderança, tal como percebidos por professores com cargos de liderança em instituições de ensino superior. A escolha desta escala visou compreender, de forma sistematizada, quais os estilos e disposições pessoais predominantes entre os líderes académicos, numa perspetiva que articula traços individuais com práticas institucionais.

A Escala instrumental para liderança em estudo é constituída com 9 itens e reflete uma escala Likert 5 pontos (1-nunca, 2-raramente, 3-às vezes, 4-frequentemente, 5-sempre).

Os objetivos específicos deste instrumento foram avaliar traços de personalidade e características comportamentais associados ao exercício da liderança em contexto académico; identificar padrões de liderança predominantes entre os docentes com cargos de

coordenação e gestão, contribuindo para uma tipificação do perfil de liderança nas instituições analisadas; relacionar os resultados da escala com os dados qualitativos recolhidos nas entrevistas; explorar possíveis relações entre os estilos de liderança identificados e as práticas institucionais relacionadas com apoio ao estudante e gestão de carreira; e contribuir para a reflexão sobre o papel do perfil de liderança na criação de ambientes académicos cooperativos e orientados para o desenvolvimento estudantil.

A aplicação da escala decorreu de forma não presencial, via digital, garantindo o anonimato dos participantes e respeitando os princípios éticos da investigação. Os dados recolhidos foram tratados estatisticamente e interpretados à luz do referencial teórico da liderança organizacional. Por conseguinte, a aplicação deste instrumento foi direcionada a três líderes de instituições públicas de ensino superior, por conveniência, sendo todos do género masculino e com idades compreendidas com média idade 52 anos, os quais desempenhavam funções de direção, coordenação ou gestão pedagógica no momento do estudo. Os participantes foram selecionados de forma intencional, com base na relevância dos seus cargos institucionais e sua experiência consolidada em contexto educativo superior.

Antes da aplicação, foram fornecidas informações claras sobre os objetivos do estudo, assegurando-se o anonimato das respostas, a confidencialidade dos dados e a voluntariedade da participação com protocolo de consentimento livre e esclarecido. A utilização desta escala permitiu obter uma caracterização detalhada dos perfis de liderança presentes nas instituições analisadas, contribuindo uma compreensão mais aprofundada das características individuais que influenciam o estilo de liderança e a tomada de decisão em contextos académicos.

2.8 Entrevista para Líderes

As entrevistas dirigidas a professores com cargos de liderança em Instituições de Ensino Superior (IES) integraram uma das vertentes qualitativas desta investigação (Anexo 4 e Anexo 5). O objetivo deste instrumento foi recolher dados qualitativos sobre as perceções, experiências e estratégias institucionais relacionadas com as valências educacionais valorizadas pelos estudantes e os mecanismos de apoio à conciliação entre a vida académica e as responsabilidades pessoais ou profissionais dos alunos. Estas entrevistas permitiram recolher testemunhos experientes e reflexivos sobre questões centrais para a vida universitária dos estudantes, a partir de quem ocupa posições estratégicas na gestão académica.

A partir das questões orientadoras formuladas, os objetivos específicos deste instrumento procuraram identificar, do ponto de vista das lideranças académicas, as principais valências e prioridades valorizadas pelos estudantes no contexto atual do ensino superior; explorar a visão dos líderes sobre o papel da instituição na promoção do bem-estar estudantil

e na conciliação entre a vida académica e outras esferas pessoais e profissionais; levantar iniciativas, práticas e recursos institucionais considerados eficazes na resposta aos desafios enfrentados pelos estudantes, nomeadamente no que diz respeito ao equilíbrio entre estudo, trabalho e vida pessoal; e contribuir para a construção de uma visão integrada sobre o papel da liderança educativa na melhoria das condições de aprendizagem e de desenvolvimento estudantil.

As entrevistas, de natureza semiestruturada, foram conduzidas em formato não presencial, por via digital, dada a agenda exigente dos participantes e a necessidade de assegurar flexibilidade e acessibilidade ao longo do processo. O conteúdo recolhido foi posteriormente submetido a análise de conteúdo temática segundo Bardin (2011), permitindo extrair categorias relevantes para a compreensão do fenómeno em estudo.

Nesta entrevista foi inquirido aos líderes:

- 1) Sendo o Professor um Líder e estando na linha da frente da Liderança de uma Instituição de Ensino Superior, quais as valências e prioridades que identifica no contexto educacional e que são apreciadas pelos estudantes?
- 2) Quais são as iniciativas e recursos que uma Instituição de Ensino Superior pode oferecer para a ajudar os estudantes a conciliar a vida académica com outras responsabilidades pessoais e profissionais?

As entrevistas foram como referidas aplicadas a três líderes académicos, género masculino, com média de idade de 55 anos e com funções de coordenação, direção de curso ou gestão pedagógica. A seleção foi feita por conveniência, tendo em consideração a experiência e relevância institucional dos participantes no contexto da liderança educacional, a sua disponibilidade na adesão ao estudo e carácter voluntário. Assim, as entrevistas foram realizadas em formato não presencial (à distância), por meios digitais, considerando a agenda dos participantes e garantindo um ambiente cómodo para a partilha de ideias. A recolha de dados foi acompanhada da devida autorização e consentimento informado, sempre com respeito pelos princípios de confidencialidade, anonimato e ética na investigação. A técnica da entrevista semiestruturada permitiu explorar em profundidade os discursos dos líderes, favorecendo a compreensão contextualizada das práticas institucionais, e ainda a articulação com os dados quantitativos obtidos por outros instrumentos do estudo.

2.9 Focus Group

Com o intuito de aprofundar o entendimento sobre uma visão de perspetiva do estudo nos estudantes, foi realizado um grupo focal (Anexo 6 e Anexo 7) onde se pretendeu analisar as perceções dos alunos sobre valências, prioridades, iniciativas e recursos que esperam numa instituição de ensino superior (IES). A escolha de um focus group teve como

fundamento a eventualidade de observar interações e comparações pela experiência dos alunos, enriquecendo assim a análise qualitativa do trabalho. Também foi realizado este grupo focal no sentido de efetuar uma triangulação com a entrevista não presencial a três lideranças em IES, uma vez que as questões apresentadas e ambos estão ligadas pelos seus temas. Temos assim como objetivos identificar as valências e prioridades do contexto educacional que são mais valorizadas pelos estudantes; compreender quais iniciativas e recursos institucionais os estudantes consideram mais eficazes para a conciliação entre vida académica, pessoal e profissional; e explorar as estratégias e práticas que os próprios estudantes reconhecem como úteis para gerir melhor o seu tempo e responsabilidades.

Foram assim solicitadas para discussão no focus group as seguintes questões:

- 1) Quais as valências e prioridades que identificam no contexto educacional e que são apreciadas pelos estudantes?
- 2.1) Quais são as iniciativas e recursos que as Instituições podem oferecer para a ajudar os estudantes a conciliar a vida académica com outras responsabilidades pessoais e profissionais?
- 2.2) E os estudantes, o que podem também melhorar em geral na sua gestão diária para uma melhor conciliação?

Deste modo, a presente investigação recorreu à técnica qualitativa do focus group, por se tratar de um método eficaz para recolher perceções, opiniões e experiências individuais através da interação em grupo. Esta técnica foi escolhida por permitir a observação de dinâmicas coletivas, complementaridade de respostas e emergência espontânea de ideias, aspetos considerados pertinentes para o aprofundamento das questões centrais do estudo. Para orientar a discussão, foi elaborado um roteiro semiestruturado, composto por perguntas abertas que abordavam três eixos temáticos principais: valências e prioridades valorizadas no contexto educacional; iniciativas e recursos institucionais para a conciliação da vida académica com outras responsabilidades; e estratégias individuais adotadas pelos estudantes para gerir o seu quotidiano. A sessão do focus group decorreu no final do 2º semestre de 2025, numa sala reservada de uma instituição de ensino superior, proporcionando um ambiente tranquilo e propício à partilha. A disposição foi organizada em mesa redonda, com a participação de cinco estudantes e um investigador moderador. A conversa teve a duração aproximada de 30 minutos e foi gravada em áudio, com o consentimento informado e esclarecido de todos os participantes, para posterior transcrição integral e análise. Este procedimento assegurou o rigor metodológico e facilitou o acesso a dados significativos e ancorados na experiência concreta dos participantes, essenciais para a análise qualitativa desenvolvida nas etapas seguintes da investigação.

2.10 Procedimentos e Questões éticas

Todos os dados recolhidos foram tratados com confidencialidade, sendo os participantes identificados apenas por códigos (ex: Participante 1, Participante 2, ...) tanto na transcrição como na apresentação dos resultados de acordo com os princípios da ética na investigação científica e o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados [RGPD], (Diário da República, 2019). As atividades de recolha de dados foram realizadas em diferentes formatos, consoante os instrumentos aplicados. Os questionários dirigidos a estudantes foram aplicados em formato impresso e presencial, em contexto de sala de aula durante o período letivo, com a devida autorização hierárquica e colaboração dos docentes. Esta abordagem permitiu uma taxa de resposta elevada e um contacto direto com os respondentes. Os questionários e entrevistas dirigidos a professores com cargos de liderança foram realizados por via digital. As entrevistas aos líderes foram não presenciais, de modo a assegurar a compatibilidade com a disponibilidade dos participantes, adesão e abrangência territorial. Todavia, o focus group com estudantes decorreu presencialmente numa sala reservada de uma instituição com autorização hierárquica, com disposição em mesa redonda, num ambiente propício à troca de experiências fruto da maturidade académica e disponibilidade. Quando se realiza uma investigação devem-se utilizar os conhecimentos teóricos e recursos metodológicos cooperando num genuíno compromisso ético. A realização de uma investigação implica por parte do investigador a observância destes princípios (Carmo & Ferreira, 2008).

2.10.1 Ética nos questionários sobre cooperação e desenvolvimento de carreira

A realização desta investigação respeitou integralmente os princípios éticos que regem a pesquisa científica em contextos educativos, nomeadamente no que diz respeito à proteção dos participantes, à confidencialidade dos dados e à voluntariedade da participação.

Antes da aplicação, foi feito um esclarecimento verbal sobre os objetivos da investigação, a natureza anónima e confidencial da participação, e a não obrigatoriedade de resposta a qualquer questão que os participantes não se sentissem confortáveis em responder. Nenhuma informação de identificação pessoal foi recolhida, garantindo-se assim o anonimato total das respostas.

Os dados foram tratados de forma agregada e analisados unicamente no âmbito desta investigação, respeitando as normas de ética da instituição de ensino superior onde o estudo foi conduzido. Este cuidado com os procedimentos éticos visou assegurar não só a integridade científica da investigação, mas também o respeito pelos direitos e dignidade dos participantes, em conformidade com as diretrizes éticas nacionais e internacionais aplicáveis à investigação em Ciências Sociais e Humanas.

2.10.2 Ética na escala instrumental para lideranças e Entrevista para Líderes

No seguimento de todos os procedimentos da investigação que seguiram os padrões éticos estabelecidos à pesquisa em contexto académico, com especial atenção à proteção da identidade e integridade dos participantes, de referir que antes da aplicação dos instrumentos - Escala Instrumental para Lideranças e Entrevista para Líderes foi apresentado a cada participante por via digital um termo de consentimento informado, no qual foi explícito os objetivos da investigação, a natureza voluntária da participação, as condições de confidencialidade e anonimato, bem como a possibilidade de desistência em qualquer momento, sem prejuízo para o participante. Os três líderes participantes foram previamente contactados e aceitaram colaborar de forma voluntária, cientes da finalidade estritamente académica da investigação. A escala e a entrevista foram aplicadas de forma autónoma e não presencial, através de formulário digital, garantindo anonimato nas respostas e segurança no armazenamento dos dados. Todas as informações recolhidas foram tratadas com rigorosa confidencialidade, e os dados foram analisados de forma agregada, sem qualquer identificação direta ou indireta dos participantes ou das instituições a que pertenciam. O cumprimento destas normas éticas teve como objetivo salvaguardar os princípios da autonomia, beneficência, não maleficência e justiça, assegurando uma postura responsável, transparente e respeitosa ao longo de todo o processo de recolha e tratamento dos dados. A investigação foi conduzida em estrita conformidade com os princípios éticos aplicáveis, assegurando a proteção da sua dignidade, privacidade e liberdade.

2.10.3 Ética na aplicação do Focus Group

Antes da realização do focus group, foi fornecido a cada participante um Termo de Consentimento Informado (Anexo 6) que descrevia de forma clara os objetivos do estudo, a metodologia utilizada, o direito de desistência a qualquer momento e os cuidados adotados quanto ao tratamento dos dados pessoais. O termo incluía, igualmente, a autorização explícita para a gravação em áudio da sessão, com o único fim de possibilitar a transcrição e análise rigorosa dos dados. A participação foi inteiramente voluntária e os participantes foram informados de que poderiam recusar a gravação, omitir qualquer informação ou abandonar o estudo sem prejuízo. As gravações áudio e as transcrições foram armazenadas de forma segura e utilizadas exclusivamente para fins científicos. Após a realização do focus group, os dados recolhidos através da gravação áudio foram transcritos de forma integral respeitando a sequência das narrativas e o conteúdo original dos participantes. A transcrição permitiu a preparação do material para análise, assegurando a fidelidade ao discurso e o acesso facilitado às informações partilhadas.

Parte III – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados e a sua interpretação, realizada à luz dos objetivos e do suporte teórico, é fundamental (Carmo & Ferreira, 2008) para a síntese dos mesmos. Por conseguinte, após a análise distinta de todos os dados recolhidos foi realizada uma triangulação dos dados obtidos quantitativa e qualitativamente em torno das questões centrais a fim de consolidar as conclusões a respeito do problema investigado. A triangulação dos dados pode ser feita para dois fins, de confirmação e de complementaridade.

3.1 Questionários e Entrevista a estudantes universitários

3.1.1 Escala de Avaliação Global de Cooperação

A aplicação da Escala de Avaliação Global da Cooperação/ The Global Assessment of Cooperation Scale (EAGC) (Jardim & Pereira, 2006) permitiu avaliar: 1.3% (2 participantes) apresentaram um nível residual de cooperação; 39.3% (59 participantes) um nível médio de cooperação, e a maioria, 59.3% (89 participantes), um nível elevado. Na amostra obtida para os 150 estudantes do ensino superior na EAGC valor médio foi de 34,8 (± 5.35), revelando assim um elevado nível de cooperação nestes estudantes (Figura 1).

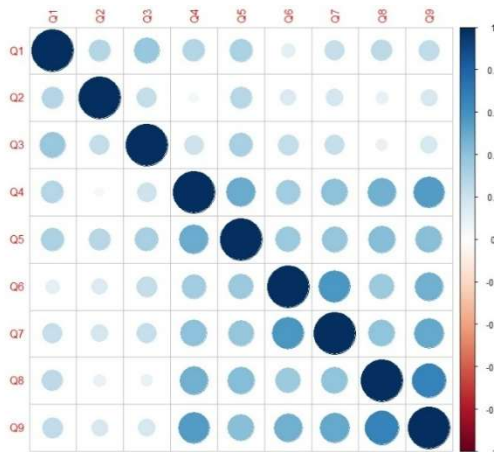


Figura 1 – Coeficiente de correlação
- Escala Avaliação Global da Cooperação (EAGC) - (Jardim & Pereira, 2006)

Com base no teste de Coeficiente Correlação Linear de Spearman (não paramétrico), todos os itens desta escala EAGC (Jardim & Pereira, 2006) encontram-se no nosso estudo positivamente correlacionados de acordo com os dados da amostra inquirida (Figura 2). Os pares com mais elevada correlação evidenciada são: 0.67 (Q8- Prefiro a avaliação de grupo à avaliação individual; Q9- Quando trabalho em grupo, tenho melhor rendimento), 0.56 (Q4- Gosto mais de trabalhar em grupo do que individualmente; Q9- Quando trabalho em grupo, tenho melhor rendimento); 0.51 (Q6- Quanto mais trabalho em conjunto com os meus colegas,

mais os estimo; Q7- O trabalho em grupo faz com que eu goste de frequentar o meu estabelecimento de trabalho/ensino). Todos estes pares têm uma correlação positiva significativa [0.50;0.69].

```
> correlacaocooperacao
      Q1      Q2      Q3      Q4      Q5      Q6      Q7      Q8      Q9
Q1 1.0000000 0.28264063 0.37781014 0.28865404 0.3168010 0.1071789 0.2236963 0.25425537 0.2473648
Q2 0.2826406 1.00000000 0.23405955 0.04861653 0.2714711 0.1430843 0.1717921 0.08924002 0.1635193
Q3 0.3778101 0.23405955 1.00000000 0.20581230 0.3281564 0.2377088 0.2268963 0.08076845 0.1664305
Q4 0.2886540 0.04861653 0.20581230 1.00000000 0.4996169 0.3473156 0.4072828 0.47441932 0.5552637
Q5 0.3168010 0.27147107 0.32815636 0.49961685 1.0000000 0.3676279 0.3846260 0.42388780 0.4143738
Q6 0.1071789 0.14308428 0.23770880 0.34731565 0.3676279 1.0000000 0.5730413 0.35979877 0.4743937
Q7 0.2236963 0.17179205 0.22689625 0.40728278 0.3846260 0.5730413 1.0000000 0.39621341 0.5051032
Q8 0.2542554 0.08924002 0.08076845 0.47441932 0.4238878 0.3597988 0.3962134 1.0000000 0.6659061
Q9 0.2473648 0.16351931 0.16643052 0.55526367 0.4143738 0.4743937 0.5051032 0.66590609 1.0000000
```

Figura 2 – Correlações da EAGC - Escala de Avaliação Global da Cooperação (Jardim & Pereira, 2006).

3.1.2 Escala de Desenvolvimento de Carreira

3.1.2.1 Exploração Ampliada de Carreira

Escala de Desenvolvimento de Carreira Para Estudantes Universitários/ Career Development Scale for university students (Teixeira, 2010) – Sub Escala Extensão de Carreira/ Sub-scale EXP Extended career exploration (itens 9-17): Baseados no Coeficiente de Correlação Linear de Spearman's (não-paramétrico), (Figura 3) todos os itens desta Sub Escala aplicada estão positivamente correlacionados. Vale a pena destacar o seguinte par com o valor de correlação mais elevado: 0.54 (Q11- Tento construir e manter uma rede de contactos pessoais que me possam ajudar a ingressar no mercado de trabalho; Q15- Procuo pessoas que eventualmente me possam auxiliar no desenvolvimento da minha carreira), (Figura 3) que é classificado como uma correlação positiva notável [0.50;0.69].

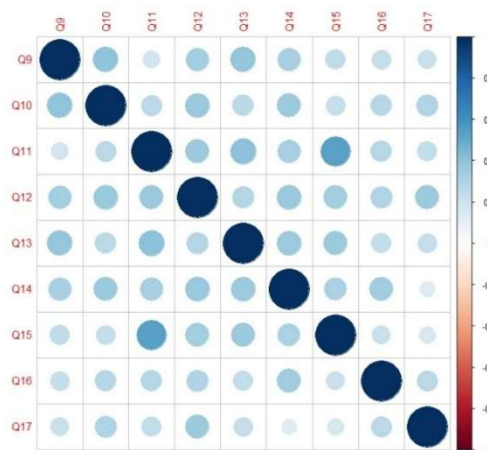


Figura 3 – Coeficiente de correlação da EXP - Sub Escala Extensão de Carreira (Teixeira, 2010)

3.1.2.2 Locus de Controlo Profissional

Escala de Desenvolvimento de Carreira Para Estudantes Universitários/ Career Development Scale for university students (Teixeira, 2010) – Sub escala Locus de Controlo/ Sub-scale LOC Professional locus of control (itens 28-34): Com base no coeficiente de correlação linear de Spearman (não paramétrico), (Figura 4) observou-se que os itens da subescala evidenciaram correlações positivas e negativas.

Entre as correlações positivas destacam-se os seguintes pares: 0.47 (Q28- Conseguir uma boa posição na minha profissão depende de eventos que estão fora do meu controlo; Q29- Eu vejo o meu futuro profissional dependendo de forças externas a mim); 0.43 (Q29- Eu vejo o meu futuro profissional dependendo de forças externas a mim; Q30- Eu vejo as minhas oportunidades profissionais dependendo mais do mercado de trabalho ou dos outros do que e mim mesmo); 0.55 (Q31- Eu sou o principal responsável pelo que acontece ou acontecerá na minha carreira profissional; Q32- Para mim o sucesso profissional depende fundamentalmente do esforço pessoal). Os dois primeiros pares apresentaram uma correlação positiva moderada, enquanto o último apresentou uma correlação positiva significativa.

Os pares com correlações negativas foram: -0.29 (Q30- Eu vejo as minhas oportunidades profissionais dependendo mais do mercado de trabalho ou dos outros do que e mim mesmo; Q32- Para mim o sucesso profissional depende fundamentalmente do esforço pessoal); -0,25 (Q32- Para mim o sucesso profissional depende fundamentalmente do esforço pessoal; Q34- Não há muita coisa que eu possa fazer para aumentar as minhas oportunidades de sucesso profissional). Estas correlações foram classificadas como correlações negativas fracas [-0.29;-0.10] (Figura 4).

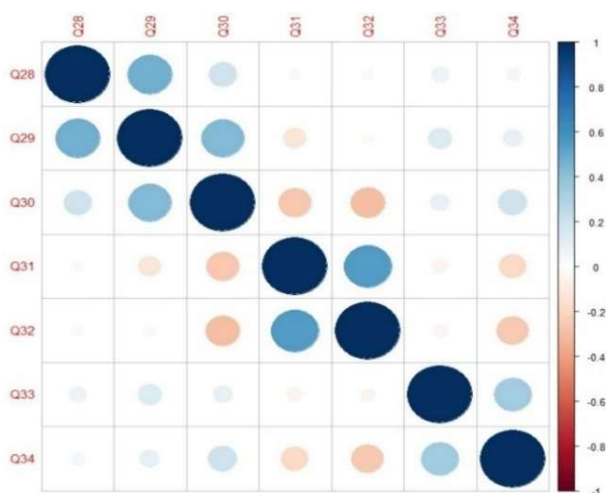


Figura 4 – Coeficiente de correlação da LOC - Sub Escala Locus de Controlo (Teixeira, 2010)

3.1.2.3 Exploração Ampliada de Carreira com Lócus de Controlo Profissional

Escala de Desenvolvimento de Carreira Para Estudantes Universitários/ Career Development Scale for university students (Teixeira, 2010) – Sub Escala Extensão de Carreira/ Sub-scale EXP Extended career exploration (itens 9-17) & Sub Escala Locus de Controlo/ Sub-scale LOC Professional locus of control (itens 28-34). Quando ambas as subescalas (Carreira EXP e Locus LOC) são consideradas (Figura 5) as correlações são fracas (positivas e negativas). Negativas: pares -0.23 (Q9- Tenho procurado modos de lidar com possíveis barreiras aos meus planos profissionais; Q34- Não há muita coisa que eu possa fazer para aumentar as minhas oportunidades de sucesso profissional) Correlação negativa fraca; -0.07 (Q12- Tento identificar possíveis barreiras ou dificuldades para executar os meus planos profissionais; Q34- Não há muita coisa que eu possa fazer para aumentar as minhas oportunidades de sucesso profissional). Correlação insignificante: pares 0.22 (Q9- Tenho procurado modos de lidar com possíveis barreiras aos meus planos profissionais; Q31- Eu sou o principal responsável pelo que acontece ou acontecerá na minha carreira profissional); e 0.24 (Q9- Tenho procurado modos de lidar com possíveis barreiras aos meus planos profissionais; Q32- Para mim o sucesso profissional depende fundamentalmente do esforço pessoal). Ambas classificadas como correlações positivas fracas (Figura 5).

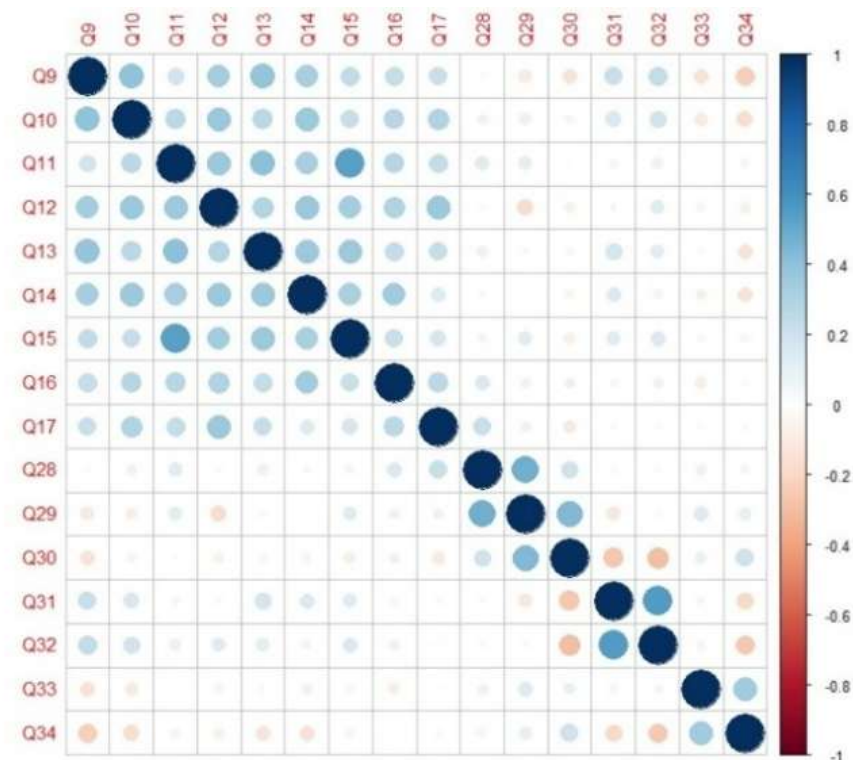


Figura 5 - Coeficiente de correlação da EXP e da LOC (Teixeira, 2010)

3.1.3 Focus Group

De acordo com Morgan (2019), o focus group caracteriza-se pela interação entre os participantes sendo essa interação a principal fonte de produção de dados. Mais do que uma entrevista coletiva, trata-se de um espaço de diálogo orientado, no qual os participantes constroem significados de forma colaborativa. A realização do focus group com estudantes permitiu recolher dados que complementaram os resultados obtidos através dos questionários e das entrevistas realizadas com líderes institucionais. Este procedimento foi essencial para a triangulação dos dados, uma vez que possibilitou comparar e validar as informações provenientes de diferentes fontes e métodos. A triangulação metodológica aumenta a credibilidade da investigação, permitindo ao investigador observar o fenómeno sob múltiplas perspetivas e reduzir a possibilidade de enviesamento decorrente de um único instrumento de recolha (Coutinho, 2013). A técnica de focus group revelou-se particularmente adequada para explorar perceções coletivas sobre cooperação académica, desenvolvimento de carreira e o locus institucional. O ambiente de grupo favoreceu a livre expressão das opiniões e a construção de discursos partilhados, ampliando a compreensão de aspetos subjetivos que dificilmente seriam captados por meio de questionários estruturados. Entre as principais vantagens da utilização do focus group, destaca-se a possibilidade de gerar dados ricos e contextualizados, decorrentes da interação espontânea entre os participantes. Acrescenta-se que a análise de conteúdo é uma técnica sistemática que nos permite fazer inferências válidas sobre o conteúdo analisado, de forma a apreender o significado das respostas obtidas enriquecendo a interpretação dos resultados alcançados. Esta análise foi sujeita a um painel de três juízes, tendo-se verificado coincidência na classificação de unidades de contexto das distinguidas o que equivale a 95.65% de acordo entre juízes - Índice de Bellack (Piéron, 1988, p.11). Contudo, a técnica também apresenta limitações de subjetividade. Uma delas prende-se com a influência do grupo sobre as respostas individuais, uma vez que alguns participantes podem ajustar as suas opiniões em função da dinâmica coletiva.

Os resultados da discussão no focus group que apresentamos na Tabela 1 que partiu da análise das questões, apresentou as seguintes categorias e subcategorias:

- 1) Quais as valências e prioridades que identificam no contexto educacional e que são apreciadas pelos estudantes?
 - 2.1) Quais são as iniciativas e recursos que as Instituições podem oferecer para a ajudar os estudantes a conciliar a vida académica com outras responsabilidades pessoais e profissionais?
 - 2.2) E os estudantes, o que podem também melhorar em geral na sua gestão diária para uma melhor conciliação?

Domínio	Questão análise	Tipo de evidência	Categoria	Subcategoria e unidades de enumeração	
B1	1. Quais as valências e prioridades que identificam no contexto educacional e que são apreciadas pelos estudantes?	Valências	Formação e Inserção	Estágios (12) P2(1), P3(1), P4(3), P5(7) Implementar (5) P5(5) Profissional (2) P1(1), P4(1)	
			Conteúdos e Organização	Teoria (12) P1(1), P3(6), P4(2), P5(3) Cursos (6) P2(1), P4(2), P5(3) Flexibilidade (1) P2(1)	
			Ambientes Institucionais	Espaços (6) P5(6) Espaços de convívio (3) P5(3) Sala de aula (2) P5(2)	
		Prioridades	Aprendizagem e Acompanhamento	Prática (9) P1(2), P2(1), P3(2), P4(2), P5(2) Trabalhos académicos (6) P1(3), P3(2), P4(1) Professores (6) P3(1), P4(1), P5(4)	
B2.1	2.1. Quais são as iniciativas e recursos que as Instituições podem oferecer para a ajudar os estudantes a conciliar a vida académica com outras responsabilidades pessoais e profissionais?	Iniciativas	Participação e Envolvimento	Estudantes (11) P2(1), P3(2), P4(2), P5(6) Licenciatura (7) P2(2), P3(1), P4(3), P5(1) Presenças (3) P5(3)	
			Colaboração e interação	Trabalhos (17) P1(3), P2(2), P3(6), P4(4), P5(2) Tarefas (7) P2(4), P5(3) Pessoas (5) P2(5), P5(3)	
			Coordenação Pedagógica	Professores (8) P2(4), P5(4) Gestão (6) P2(1), P3(4), P5(1) Semestre (5) P2(5)	
		Recursos	Planeamento Académico	Estágios (8) P3(2), P4(3), P5(3) Curricular (6) P2(2), P4(3), P5(1) Tempo (5) P1(1), P2(2), P3(2)	
B2.2	2.2. e os estudantes, o que podem também melhorar em geral na sua gestão diária para uma melhor conciliação?	Relações Interpessoais		Pessoas (4) P2(1), P5(3) Alunos (3) P5(3) Docentes (2) P4(1), P5(1)	
			Barreiras e Responsabilidades	Viagens (5) P5(5) Esforço (4) P5(4) Casa (3) P1(1), P5(2)	
			Gestão de Tempo	Tempo (6) P1(1), P2(3), P5(2) Estudar (3) P2(3) Gestão (2) P5(2)	

Estratégias e Conciliação	Estudantes (8) P1(2), P4(2), P5(4) Soluções (3) P5(3) Estágio (2) P1(2)
------------------------------	---

Tabela 1 – Focus Grupo: Classificação de conceitos da análise textual
Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Segundo Morgan (2019), os grupos focais são especialmente úteis para captar a forma como os significados se constroem coletivamente, permitindo compreender não apenas as opiniões individuais, mas também as interações e consensos que emergem durante a discussão. Assim, o debate entre os participantes forneceu dados relevantes para interpretar as dinâmicas de participação estudantil e as percepções sobre o papel da instituição na promoção do bem-estar acadêmico.

De modo geral, a discussão no focus group permitiu identificar três eixos centrais de análise: as valências e prioridades educativas mais valorizadas pelos estudantes; as expectativas em relação ao papel da instituição na promoção do equilíbrio entre a vida acadêmica e pessoal; e as estratégias individuais de autorregulação e responsabilidade pessoal. Esta combinação revelou uma visão integrada do percurso estudantil, onde o sucesso acadêmico depende não apenas das condições institucionais, mas também das competências pessoais e da qualidade das relações estabelecidas no contexto educativo. Esta visão confirmou a pertinência da triangulação de dados realizada no estudo, pois os resultados do focus group corroboraram e aprofundaram as tendências observadas nos questionários e nas entrevistas, reforçando a consistência das conclusões obtidas.

O debate entre os cinco participantes revelou uma visão crítica, mas também construtiva, sobre as dinâmicas de ensino, a estrutura curricular e as condições de aprendizagem que vivenciam no cotidiano acadêmico. A segunda questão do focus group procurou compreender de que forma as instituições de ensino superior podem apoiar os estudantes na difícil tarefa de conciliar a vida acadêmica com as suas responsabilidades pessoais e profissionais. O debate revelou uma percepção clara sobre os constrangimentos que os estudantes enfrentavam, mas também sobre as oportunidades de melhoria organizacional e pedagógica que podiam contribuir para um percurso formativo mais equilibrado, justo e significativo.

- a) Relativamente a dimensão Valências, categoria formação e inserção foi expressiva a obtenção de dados na subcategoria estágios (12), em conjunto com implementar (5) e profissional (2).

Um dos participantes afirmou que “os estágios, estas intervenções no terreno, por vezes são muito curtos ou muito longos, e isso dificulta a nossa adaptação” (Participante 2). Esta observação traduz uma percepção de desequilíbrio entre a duração e o aproveitamento das

práticas, refletindo uma preocupação comum quanto ao percurso formativo e o contexto profissionalizante. Outros estudantes reforçaram a importância de consolidar a dimensão prática da formação, salientando a necessidade de aplicar os conhecimentos em contextos reais. Como referiu o Participante 5, “não tivemos a oportunidade de implementar aquilo que nos estão a ensinar, e isso acaba por nos dificultar, porque quando chegamos ao contexto real, ficamos sem saber como agir”. Estas declarações demonstraram que, para os estudantes, a implementação prática da teoria é fundamental para o desenvolvimento de competências profissionais sólidas e para a autoconfiança no desempenho futuro. A aprendizagem ganhou, assim, significado quando se aproxima das exigências concretas do mundo laboral.

- b) Relativamente a dimensão Valências, categoria conteúdos e organização, sobressai nos dados obtidos para a subcategoria Teoria (12), seguida de Cursos (6) e complementada por Flexibilidade (1).

O Participante 3 sintetizou esta preocupação ao afirmar que “alguns professores priorizam a teoria”. A menção foi partilhada por outros colegas, que acrescentaram reconhecer a importância da base conceptual, mas defendem que o equilíbrio entre teoria e prática é determinante para a aquisição de competências. Um dos participantes reforçou esta ideia, ao considerar que “ao longo dos três anos de licenciatura, damos maioritariamente teoria e, quando vamos para a prática, estamos pouco habituados a trabalhar verdadeiramente” (Participante 4). Oportunidades de experimentação e de uma pedagogia ativa é interpretada como significativa à formação de profissionais autónomos e criativos. A menção à flexibilidade sugere ainda a necessidade de desenvolver o currículo mais adaptável às dinâmicas, realidades e ritmos de aprendizagem. Esta flexibilidade foi vista como um caminho para personalizar o ensino e responder à diversidade de perfis.

- c) Relativamente a dimensão Prioridades, categoria ambientes institucionais, destacam-se os dados obtidos para a subcategoria Espaços (6), seguida de Espaços de convívio (3) e Salas de Aula (2).

Como sublinhou o Participante 5, “uma coisa que damos muita importância são os espaços onde vamos estudar e conviver. Falta um espaço onde possamos estar todos juntos, e os que temos são demasiado pequenos”. Esta observação traduziu uma necessidade de infraestruturas mais adequadas e acolhedoras, que promovam tanto o estudo como o convívio para o equilíbrio entre as dimensões académica e social da vida estudantil. O ambiente institucional é, portanto, entendido como parte integrante do processo educativo, um espaço simbólico de pertença e identidade coletiva, cuja qualidade influencia o nível de satisfação e o envolvimento dos estudantes.

- d) Relativamente a dimensão Prioridades, categoria aprendizagem e acompanhamento, destacam-se os dados obtidos na subcategoria Prática (9), seguida de Trabalhos Académicos e Professores com valores 6.

O Participante 1 resumiu este pensamento ao afirmar que “a prática é importante, porque é a fazer que nós vamos ser pessoas de bom trabalho e bons profissionais”. Esta ideia é reforçada pela valorização da figura do professor como orientador e facilitador da aprendizagem. Um outro estudante defendeu que é fundamental “ter mais apoio dos professores em relação aos estudantes, também em relação ao estágio curricular” (Participante 4), destacando a relevância da supervisão e do acompanhamento contínuo na consolidação da aprendizagem. A importância dos trabalhos académicos foi igualmente mencionada como oportunidade de integrar teoria e prática, desde que sejam devidamente enquadrados e orientados. Assim, os estudantes reivindicam uma pedagogia mais participativa, colaborativa e aplicada, centrada na construção do conhecimento através da ação e da reflexão

- e) Relativamente a dimensão Iniciativas, categoria participação e desenvolvimento, destacam-se em primeiro lugar a subcategoria de Estudantes (11), seguida de Licenciatura com 7 e termina com Presenças (3).

Um dos participantes destacou que “os estágios remunerados eram importantes e uma ajuda para muitos estudantes que não conseguem fazer esta gestão trabalho-escola” (Participante 3), enfatizando a necessidade de políticas de compensação que tornem o estágio uma oportunidade formativa sustentável (Participante 5). Além das questões financeiras, os estudantes manifestaram preocupação com as exigências da avaliação contínua, considerando que estas dificultam a conciliação com outras responsabilidades. O Participante 2 observou que “para quem trabalha ou tem funções académicas torna quase impossível conciliar tudo” no semestre. Estas declarações refletem uma procura por modelos de ensino e avaliação mais inclusivos valorizando a autonomia e a responsabilidade individual dos estudantes, sem comprometer a exigência académica.

- f) Relativamente a dimensão Iniciativas, categoria colaboração e interação, observou-se a maior valoração para a subcategoria Trabalhos (17), Tarefas (7) e Pessoas (5).

Os estudantes referiram que a sobrecarga de trabalhos e a necessidade de maior articulação entre unidades curriculares para uma maior gestão do tempo particularmente difícil, sobretudo para quem acumula funções profissionais. Como explicou o Participante 2, “há programas que só nos atribuem tarefas quase no fim do semestre, o que dificulta completamente a organização”. “Dois ou três trabalhos diferentes” (Participante 3) que podem ser redundantes (Participante 1 e 4) o que pode dificultar a motivação e a aprendizagem significativa solicitando relevância e equilíbrio.

- g) Relativamente a dimensão Recursos, categoria coordenação pedagógica, destacam-se as referências de dados a Professores (8), a Gestão (6) e Semestre (5).

Um dos participantes referiu necessário aumentar “comunicação” e “gestão plano estudos” aos estudantes (Participante 3). Outro participante mencionou que “há cadeiras da licenciatura que deviam ser reforçadas no mestrado” (Participante 5). A perceção global aponta para a importância da coordenação pedagógica e do planeamento estratégico, para a coerência dos percursos formativos centrados nas necessidades reais dos estudantes.

- h) Relativamente a dimensão Recursos, categoria planeamento académico, obtiveram-se dados idênticos com as subcategorias Estágios (8), Curricular (6) e Tempo (5).

O Participante 3 indicou “temos muita carga horária de trabalhos, o que nos tira tempo pessoal”, com referências à necessidade de reduzir o número de tarefas simultâneas (Participante 2). O conhecimento por parte dos estudantes do formato Bolonha (Horas Totais, horas de contacto, horas de trabalho autónomo) necessita de ser reforçado dada a aprendizagem com Bolonha ser centrada no estudante e decorrer em vários contextos, presencialmente em contexto sala de aula (horas de contacto) apenas uma parte das horas totais das unidades curriculares; e outra através de estudo e trabalhos autónomos nas horas de trabalho autónomo com gestão livre pelos estudantes, mas exigidas para a carga horária total da unidade curricular respetiva no sentido da concretização dos objetivos da unidade e curso.

A análise conjunta das duas questões do focus group permitiu identificar um conjunto coerente de perceções e expectativas que os estudantes do ensino superior manifestam relativamente à qualidade da sua experiência académica. As duas análises apontam para a necessidade de uma liderança educativa estratégica e humanizada, que promova o diálogo, a coordenação pedagógica e a inclusão. A valorização da escuta ativa dos estudantes e da sua participação nas decisões académicas revela-se essencial para construir instituições mais adaptáveis, coesas e centradas no desenvolvimento integral dos seus membros.

3.2 Questionários e Entrevistas a Lideranças do Ensino Superior

3.2.1 Escala instrumental para lideranças

No que diz respeito à escala aplicada aos líderes Escala instrumental para lideranças, as questões avaliadas no estudo que se destacaram conforme a Tabela 2 são a Q2 (Os gestores têm feito esforços para transformar a organização); a Q5 (As mudanças na organização causam stresse aos gestores), a Q7 (Os gestores consideram que mudanças profundas melhoram a organização) e a Q9 (Quando as mudanças são anunciadas, os gestores tentam lidar com elas resolvendo os problemas).

SUB	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9
L001	3	4	2	3	4	3	3	2	4
L002	2	4	3	4	5	2	3	4	5
L003	3	3	4	4	5	5	5	4	4

Tabela 2 – Pontuações da Escala instrumental para lideranças
Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

3.2.2 Entrevista para Líderes

Segundo Laurence Bardin (2011), a entrevista constitui um dos métodos mais consistentes para o tratamento sistemático de dados obtidos em investigações sociais e educacionais. Trata-se de um processo estruturado que permite transformar um conjunto de informações dispersas em dados organizados, interpretáveis e suscetíveis de inferência científica. O seu propósito é ir além da simples leitura ou descrição, conduzindo à identificação de significados, relações e padrões presentes nas mensagens analisadas. De acordo com o autor Bardin (2011), esta metodologia desenvolve-se em três grandes etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, que inclui a inferência e a interpretação. Estas fases articulam-se entre si, formando um percurso que assegura o rigor do processo analítico e a coerência das conclusões produzidas. Na pré-análise, realiza-se a preparação do material a estudar. Esta etapa envolve a seleção das fontes, a leitura inicial das entrevistas ou questionários e a definição das hipóteses orientadoras da análise. O investigador procede a uma leitura flutuante, procurando familiarizar-se com o conteúdo e identificar temas recorrentes, expressões-chave ou padrões de resposta. O objetivo principal é organizar o corpus de modo a permitir uma exploração coerente e sistemática dos dados. A exploração do material corresponde à fase central do processo. É nela que ocorre a codificação das informações, isto é, a transformação dos dados brutos em unidades de registo significativas, nomeadamente palavras, frases, ideias ou temas, que posteriormente são agrupadas em categorias. A categorização representa o esforço de síntese e organização do conteúdo, agrupando elementos que partilham o mesmo sentido. Nesta fase, Bardin (2011) admite a possibilidade de recorrer a técnicas quantitativas, como a contagem de frequências ou a análise da distribuição das categorias, de modo a conferir maior objetividade e comparabilidade aos resultados. A frequência com que determinado tema surge no discurso dos participantes pode, assim, indicar a sua relevância dentro do conjunto analisado. Por fim, o tratamento dos resultados, associado à inferência e interpretação, é o momento em que os dados codificados e categorizados são articulados com o enquadramento teórico da investigação.

A análise quantitativa expressa, por exemplo, na frequência ou proporção das categorias e é complementada por uma leitura qualitativa, que procura compreender o sentido

das falas e as suas implicações no contexto estudado. Esta fase é decisiva, pois traduz o esforço de dar significado às informações recolhidas, transformando-as em conhecimento interpretativo. A lógica da análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), pode ser representada de forma processual: leitura; codificação; categorização; quantificação; e interpretação. Este encadeamento traduz a natureza híbrida do método, que conjuga rigor estatístico e sensibilidade interpretativa. Assim, a análise de conteúdo pode ser aplicada tanto em abordagens qualitativas quanto quantitativas, ou mesmo em investigações de natureza mista, como a presente, em que se analisam questionários e entrevistas. A contagem das ocorrências de determinados temas ou expressões, aliada à interpretação contextual, permite compreender tanto a frequência com que um assunto é mencionado como o seu significado no discurso dos participantes. Desta forma, a análise de conteúdo mostrou-se particularmente adequada aos objetivos deste estudo, ao possibilitar o tratamento simultâneo de dados objetivos e subjetivos. A vertente quantitativa conferiu precisão e mensurabilidade às observações, enquanto a vertente qualitativa permitiu compreender a profundidade e a intencionalidade das respostas. A aplicação deste método, inspirada em Bardin (2011), favorece uma leitura integrada dos dados, promovendo uma análise equilibrada entre números e significados, e garantindo que as interpretações obtidas reflitam a complexidade das práticas e perceções em contextos educacionais.

Os resultados da aplicação da entrevista a líderes que apresentamos na Tabela 3 permitiram obter os seguintes dados:

- 1) Sendo o Professor um Líder e estando na linha da frente da Liderança de uma Instituição de Ensino Superior, quais as valências e prioridades que identifica no contexto educacional e que são apreciadas pelos estudantes?
- 2) Quais são as iniciativas e recursos que uma Instituição de Ensino Superior pode oferecer para a ajudar os estudantes a conciliar a vida académica com outras responsabilidades pessoais e profissionais?

Domínio	Questão análise	Tipo de evidência	Categoria	Subcategoria e unidades de enumeração
A1	1. Sendo o Professor um Líder e estando na linha da frente da Liderança de uma Instituição de Ensino Superior, quais as valências e prioridades que identifica no contexto educacional e que são apreciadas pelos estudantes?	Valências	Dimensão Pedagógica	Oferta Formativa (3) E2(3) Metodologias (3) E2(3) Alunos (3) E1(1), E2(2)
			Desenvolvimento Científico e Académico	Estudo (3) E2(3) Projetos (2) E1(1), E2(1) Conhecimento (2) E2(1), E3(1)
		Prioridades	Suporte Institucional e Infraestruturas	Recursos (4) E2(4) Boisas (2) E2(2) Sala de Aula (2) E1(1), E2(1)

		Promoção de Competências	Capacidade (7) E1(1), E2(1), E3(5) Estudantes (3) E1(1), E2(1), E3(1) Aprendizagem (3) E2(3)	
A2	2. Quais são as iniciativas e recursos que uma Instituição de Ensino Superior pode oferecer para a ajudar os estudantes a conciliar a vida académica com outras responsabilidades pessoais e profissionais?	Iniciativas	Clima Organizacional	Flexibilidade (3) E2(2), E3(1) Espírito de equipa (1) E1(1) Bem-estar (1) E3(1)
			Integração Académica	Promoção (1) E1(1), Estágio (1) E2(1) Inclusão (1) E3(1)
		Recursos	Apoio Socioeducativo	Estudantes (5) E1(1), E2(3), E3(1) Estatutos Especiais (1) E2(1) Social (1) E3(1)
			Identidade Pedagógica	Instituição (3) E1(3) Experiência (2) E1(1), E2(1) Curricular (1) E3(1)

Tabela 3 – Entrevista a lideranças: Classificação de conceitos da análise textual
Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

No âmbito das entrevistas realizadas às lideranças institucionais onde foi solicitado que refletissem sobre as valências e prioridades mais valorizadas pelos estudantes no contexto do ensino superior, as respostas obtidas permitiram identificar um conjunto de dimensões que revelam as preocupações centrais das lideranças relativamente à qualidade pedagógica, ao desenvolvimento científico e académico, e às condições institucionais que favorecem o sucesso estudantil. A análise de conteúdo permitiu organizar as respostas em duas grandes dimensões, Valências e Prioridades, que, por sua vez, se subdividem em categorias e subcategorias.

Na dimensão das Valências, sobressaem as categorias Pedagógica e Desenvolvimento Científico e Académico, evidenciando o papel da inovação pedagógica, da ligação entre teoria e prática e da promoção do pensamento crítico.

Na dimensão das Prioridades, destacam-se as categorias Suporte Institucional e Infraestruturas e Promoção de Competências, centradas nas condições materiais e humanas que sustentam o processo de ensino-aprendizagem.

A segunda questão das entrevistas dirigidas às lideranças institucionais procurou compreender quais as iniciativas e recursos que as Instituições de Ensino Superior (IES) disponibilizam ou podem implementar para ajudar os estudantes a conciliar a vida académica com as suas responsabilidades pessoais e profissionais.

A análise das respostas permitiu identificar dois grandes eixos de reflexão: o primeiro, associado às iniciativas que as lideranças consideram fundamentais para o equilíbrio e bem-estar dos estudantes; e o segundo, relativo aos recursos institucionais e às condições estruturais que favorecem a inclusão e a flexibilidade no percurso académico.

De modo geral, os resultados refletiram uma preocupação crescente com a criação de ambientes educativos mais humanizados, cooperativos e ajustados à diversidade de perfis dos estudantes do ensino superior contemporâneo.

- a) Relativamente a dimensão Valências, categoria Pedagógica destacaram-se os dados obtidos homogêneos para as três subcategorias oferta formativa, metodologias, alunos, todas com valor 3.

Um dos entrevistados reforçou que a instituição procura assegurar “uma oferta formativa diversificada e flexível, com planos de estudo consistentes e uma forte ligação entre a teoria e a prática” (Entrevista 002), evidenciando a preocupação com a coerência curricular e a atualização dos conteúdos. As lideranças destacam ainda a importância de inovar nas práticas pedagógicas e de valorizar metodologias ativas. Tal como salientado, é fundamental “valorizar as metodologias ativas de ensino-aprendizagem, com os alunos como agentes ativos no processo de aprendizagem, desenvolvendo conhecimentos, capacidades, valores e atitudes com base em experiências e interações com os outros” (Entrevista 002). No que diz respeito à centralidade do estudante, um dos participantes enfatizou a necessidade de proporcionar experiências de aprendizagem concretas, afirmando que é essencial “tirar os alunos da sala de aula e desenvolver cada vez mais trabalhos no contexto prático com público real” (Entrevista 001). Esta perspetiva reforça a relevância da aprendizagem experiencial no desenvolvimento das competências académicas e sociais.

- b) Relativamente a dimensão Valências, categoria Desenvolvimento científico e académico destacam-se os dados obtidos para a subcategoria Estudo (3), seguida de Projetos (2) e Conhecimento (2), exéquos.

Uma das entrevistas salientou que a formação deve promover “a autonomia e o espírito crítico dos estudantes” e igualmente destacou que a “capacidade de inovar nos métodos e liderar opiniões e motivações” (Entrevista 003) como elementos fundamentais do desenvolvimento académico. Estas afirmações revelam uma perceção do ensino superior como espaço de construção ativa do conhecimento e de incentivo à investigação aplicada e colaborativa.

- c) Relativamente a dimensão Prioridades, categoria Suporte Institucional e Infraestruturas destacam-se os dados obtidos para a subcategoria Recursos (4), seguida de Bolsas (2) e Salas de Aula (2) com igual valoração.

As lideranças reconhecem a importância das condições materiais e económicas como determinantes da qualidade educativa. Como um dos participantes referiu, as instituições

devem garantir “espaços e recursos físicos e digitais disponibilizados, assim como o valor das propinas e o acesso a bolsas de estudo” (Entrevista 002). Além das infraestruturas, a existência de apoios financeiros e logísticos é vista como uma prioridade estratégica para promover a equidade e reduzir barreiras socioeconómicas. O acesso a bolsas, alojamento estudantil e mobilidade internacional reforça o compromisso institucional com a inclusão e o sucesso académico.

- d) Relativamente a dimensão Prioridades, categoria Promoção de Competências destacam-se os dados Capacidade (7), seguida de Estudantes e Aprendizagem, com valor 3.

Um dos entrevistados reconheceu que “muitos estudantes continuam a demonstrar alguma dificuldade no desenvolvimento de competências como o trabalho em equipa, a escuta ativa e a empatia” (Entrevista 001), sublinhando a necessidade de reforçar estas dimensões no contexto educativo. Ainda assim, o mesmo acrescenta que, quando expostos a contextos diversificados, os estudantes “começam a reconhecer a relevância dessas valências” (Entrevista 001), realçando a importância da experiência prática e da aprendizagem situada. De forma complementar, outro participante destacou a importância da “capacidade de comunicar, compreender emocionalmente e inovar nos métodos” (Entrevista 003), reforçando o papel das competências socioemocionais, da liderança e da flexibilidade na preparação para o futuro profissional.

- e) Relativamente a dimensão Iniciativas, categoria Clima Organizacional destacaram-se em primeiro lugar as ligadas à importância da Flexibilidade (3), e com empate o Espírito de Equipa (1), o Bem-estar (1).

Um dos entrevistados salientou que “a promoção de iniciativas culturais e desportivas, centradas no desenvolvimento de um sentimento de pertença e cooperação, contribui significativamente para fomentar o espírito de equipa e a identificação institucional” (Entrevista 001). Esta afirmação evidencia a importância atribuída à dimensão relacional e emocional no processo educativo, considerando que o sentimento de pertença e o envolvimento comunitário são fatores determinantes para o sucesso e o bem-estar académico. A promoção do bem-estar e da flexibilidade curricular surge também como preocupação transversal. Um dos líderes destacou a relevância de oferecer “apoio na saúde mental e bem-estar” e de garantir “flexibilidade curricular e variadas formas de acesso ao conhecimento” (Entrevista 003), reforçando a ideia de que as IES devem adaptar-se à diversidade de contextos de vida e ritmos de aprendizagem dos estudantes.

- f) Relativamente a dimensão Iniciativas, categoria Integração Académica, observa-se igual valorização para Promoção (1), Estágio (1) e Inclusão (1).

Um dos entrevistados referiu que o contacto com entidades externas, “tanto nacionais como internacionais, fora do contexto estritamente académico, é extremamente relevante”

(Entrevista 001), destacando o potencial formativo das experiências interculturais e interinstitucionais. A inclusão é também mencionada como um princípio estruturante, particularmente visível na preocupação com “estudantes com necessidades educativas especiais, trabalhadores-estudantes, mães ou pais estudantes, atletas de alta competição e dirigentes associativos” (Entrevista 002). Estas declarações traduzem a valorização da equidade e do reconhecimento das especificidades individuais, evidenciando a necessidade de políticas institucionais flexíveis e inclusivas.

g) Relativamente a dimensão Recursos, categoria Apoios Socioeducativos destacam-se as menções a Estudantes (5), seguidas de Estatutos Especiais (1) e Social (1).

Como referido por um dos participantes, a existência de “estatutos especiais e regimes diferenciados de frequência, como o tempo parcial ou o regime blended-learning, são fundamentais para permitir a conciliação das responsabilidades profissionais e familiares com os estudos” (Entrevista 002). Esta perspetiva demonstra uma clara preocupação com a democratização do acesso e da permanência no ensino superior, sustentada por mecanismos de apoio flexíveis que se ajustam à realidade de cada estudante.

h) Relativamente a dimensão Recursos, categoria Identidade Pedagógica obtiveram-se dados no sentido da Instituição (3), Experiência (2) e em seguida Curricular (1).

A valorização da “experiência fora do contexto estritamente académico” (Entrevista 001) ilustra a intenção de alargar os horizontes formativos, articulando o currículo com oportunidades de vivência profissional, social e cultural. Além disso, as lideranças destacam a necessidade de assegurar um percurso académico personalizado e adaptável, no qual o currículo assume uma dimensão dinâmica e contextualizada. Assim, a flexibilidade curricular, mencionada em várias entrevistas, constitui um eixo essencial da estratégia educativa, permitindo uma aprendizagem contínua e significativa.

Em suma, a análise conjunta das duas questões permitiu identificar uma visão integrada da liderança educativa, em que as dimensões pedagógica, institucional e humana se interligam de forma coerente.

3.3 Comparação Qualitativa entre Líderes e Estudantes

A comparação qualitativa entre as perceções dos líderes e dos estudantes permitiu compreender as diferentes perspetivas sobre o papel da instituição, da docência e do estudante na construção do processo educativo de acordo com a Tabela 4. Esta análise apoiou-se nos contributos recolhidos através das entrevistas realizadas aos líderes e focus group composto por estudantes, refletindo uma abordagem interpretativa que procurou identificar convergências e divergências nas visões de ambos os grupos.

Domínio	Questão análise	Tipo de evidência	Categoria	Subcategoria e unidades de enumeração
A1 e B1	<p>1. Sendo o Professor um Líder e estando na linha da frente da Liderança de uma Instituição de Ensino Superior, quais as valências e prioridades que identifica no contexto educacional e que são apreciadas pelos estudantes?</p> <p>E</p> <p>1. Quais as valências e prioridades que identificam no contexto educacional e que são apreciadas pelos estudantes?</p>	Valências	Processos e Estrutura de Aprendizagem	Teoria (12): P1(1), P3(6), P4(2), P5(3) Conhecimento (2) E2(1), E3(1)
				Estágios (12) P2(1), P3(1), P4(3), P5(7) Alunos (3) E1(1), E2(2)
A2, B2.1 e B2.2	<p>2. Quais são as iniciativas e recursos que uma Instituição de Ensino Superior pode oferecer para ajudar os estudantes a conciliar a vida académica com outras responsabilidades pessoais e profissionais?</p> <p>E</p>	Prioridades	Apoio institucional e desenvolvimento do estudante	Cursos (6) P2(1), P4(2), P5(3) Oferta Formativa (3) E2(3)
				Prática (9) P1(2), P2(1), P3(2), P4(2), P5(2) Capacidade (7) E1(1), E2(1), E3(5)
A2, B2.1 e B2.2	<p>2. Quais são as iniciativas e recursos que uma Instituição de Ensino Superior pode oferecer para ajudar os estudantes a conciliar a vida académica com outras responsabilidades pessoais e profissionais?</p> <p>E</p>	Iniciativas	Dinâmica Social e Gestão de Responsabilidades Académicas	Espaços (6) P5(6) Recursos (4) E2(4)
				Trabalhos académicos (6) P1(3), P3(2), P4(1) Estudantes (3) E1(1), E2(1), E3(1)
A2, B2.1 e B2.2	<p>2. Quais são as iniciativas e recursos que uma Instituição de Ensino Superior pode oferecer para ajudar os estudantes a conciliar a vida académica com outras responsabilidades pessoais e profissionais?</p> <p>E</p>	Iniciativas	Dinâmica Social e Gestão de Responsabilidades Académicas	Trabalhos (17) P1(3), P2(2), P3(6), P4(4), P5(2) Esforço (4) P5(4) Flexibilidade (3) E2(2), E3(1)
				Estudantes (11) P2(1), P3(2), P4(2), P5(6) Alunos (3) P5(3) Espírito de equipa (1) E1(1)
A2, B2.1 e B2.2	<p>2. Quais são as iniciativas e recursos que uma Instituição de Ensino Superior pode oferecer para ajudar os estudantes a conciliar a vida académica com outras responsabilidades pessoais e profissionais?</p> <p>E</p>	Iniciativas	Dinâmica Social e Gestão de Responsabilidades Académicas	Pessoas (5) P2(2), P5(3)+
				Pessoas (4) P2(1), P5(3) Inclusão (1) E3(1)

<p>2.1. Quais são as iniciativas e recursos que as Instituições podem oferecer para ajudar os estudantes a conciliar a vida académica com outras responsabilidades pessoais e profissionais? E</p>	<p>Recursos</p>	<p>Organização, Coordenação e Estratégias de Aprendizagem</p>	<p>Estágios (8) P3(2), P4(3), P5(3) Estudantes (5) E1(1), E2(3), E3(1) Estágio (2) P1(2) Gestão (6) P2(1), P3(4), P5(1) Instituição (3) E1(3) Gestão (2) P5(2)</p>
<p>2.2. e os estudantes, o que podem também melhorar em geral na sua gestão diária para uma melhor conciliação?</p>			<p>Curricular (6) P2(2), P4(3), P5(1) Estudar (3) P2(3) Curricular (1) E3(1)</p>

Tabela 4 – Comparação Entrevista a Líderes e Focus Grupo: análise textual
Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

De uma forma geral, no universo de 2 domínios, 4 tipos de evidências, 4 categorias, 30 subcategorias e 158 unidades de enumeração, tanto líderes como estudantes reconhecem a importância de uma formação equilibrada entre teoria e prática, que privilegie a flexibilidade e a autonomia, mas as suas perspetivas diferem quanto ao foco da ação educativa. Enquanto os líderes, num universo de 2 domínios, 4 tipos de evidências, 4 categorias, 12 subcategorias e 26 unidades de enumeração, destacam a estrutura curricular, a qualidade da docência e a coerência institucional como fatores determinantes para o sucesso académico, os estudantes, num universo de 2 domínios, 4 tipos de evidências, 4 categorias, 18 subcategorias e 122 unidades de enumeração, enfatizam a experiência prática, a vivência quotidiana e as condições concretas de aprendizagem.

Na primeira questão, centrada nas valências e prioridades apreciadas pelos estudantes, os líderes revelaram uma preocupação com o desenvolvimento de competências transversais e sociais. Um dos líderes sublinhou que “muitos estudantes continuam a demonstrar alguma dificuldade no desenvolvimento de competências como o trabalho em equipa, a escuta ativa e a empatia”, mas que, “à medida que são expostos a contextos mais diversificados, nomeadamente na interação com públicos distintos ou na participação em projetos que exigem planeamento, organização e flexibilidade, começam a reconhecer a relevância dessas valências” (Entrevista 001). Esta afirmação evidenciou uma visão centrada na importância da experiência e da prática como meio de construção de competências socioemocionais, indo ao encontro do que Amorim et al. (2021) defendem ao abordar a responsabilidade social da

universidade como promotora do desenvolvimento integral do estudante. Por outro lado, outro líder destacou a importância de uma oferta formativa abrangente e coerente, que garanta oportunidades diversificadas de aprendizagem: “A oferta formativa deve ser diversificada e flexível, com planos de estudo consistentes e bem estruturados” (Entrevista 002). Esta perspetiva remete para a preocupação com a organização curricular e a articulação entre teoria e prática, que, segundo Barroso (2005), constitui um dos eixos fundamentais das políticas educativas modernas, onde a liderança se assume como mediadora entre a estrutura institucional e a prática pedagógica. O mesmo líder salientou ainda que o sucesso educativo passa pela qualidade da relação pedagógica e pela inovação nas metodologias de ensino, destacando “a relação professor-aluno como fator motivador e mediador” e “a valorização das metodologias ativas, como a aprendizagem colaborativa, a gamificação e a resolução de problemas” (Entrevista 002). Esta visão refletiu o que Bolívar (2012) descreve como uma liderança pedagógica orientada para a melhoria contínua, que valoriza o envolvimento ativo dos estudantes e a corresponsabilidade no processo de ensino-aprendizagem. No mesmo sentido, um terceiro líder reforçou que as valências essenciais do contexto educativo passam por “capacidade de comunicação, confiança, autenticidade e compreensão emocional”, sublinhando ainda “a promoção da autonomia e do espírito crítico dos estudantes” (Entrevista 003). Esta leitura aproxima-se da perspetiva humanista da educação, defendida por Sergiovanni (2004), que entende a liderança educativa como um exercício de influência ética e emocional, centrada no desenvolvimento pessoal e coletivo.

Em contrapartida, as vozes dos estudantes revelam uma visão mais experiencial e pragmática das valências académicas. Um dos participantes do focus group afirmou que “os espaços onde vamos estudar e onde vamos conviver são muito importantes, e acho que falta algum espaço onde possamos estar todos juntos” (Participante 5, Focus Group). Esta observação sugere que o ambiente físico e social da instituição é percecionado como um fator relevante para o bem-estar e a aprendizagem, o que é corroborado por Hassan (2011), ao demonstrar que o sentimento de pertença e a qualidade do ambiente influenciam o bem-estar e a motivação académica. Outro estudante destacou que “os estágios e as intervenções no terreno são muito importantes” (Participante 2, Focus Group). A crítica reflete uma preocupação com a dimensão prática e com a equidade de oportunidades, evidenciando a necessidade de uma estrutura curricular que assegure experiências consistentes de estágio, tal como defendem Vieira et al. (2011), ao sublinharem o contributo decisivo dos estágios para a transição entre o ensino superior e o mercado de trabalho. Outros participantes reforçaram esta ideia, afirmando que “o mais importante é a prática, porque é a fazer que nós nos tornamos bons profissionais” (Participante 1, Focus Group). Estes testemunhos indicam que, para os estudantes, o sucesso académico não se mede apenas pelo desempenho teórico, mas pela capacidade de aplicar o conhecimento em contextos reais. Esta perspetiva é

também abordada por Almeida et al. (2022), ao referirem que o currículo deve ser um espaço de construção ativa, onde o aluno se torna agente da sua própria aprendizagem.

Na análise das prioridades, verifica-se que, para os líderes, estas estão associadas à consistência organizacional e ao papel institucional na regulação dos processos de ensino. Um dos líderes referiu que a instituição deve garantir “planos de estudo atualizados, metodologias diversificadas e uma forte ligação entre teoria e prática” (Entrevista 002), alguns estudantes apontam prioridades mais centradas no apoio e na experiência vivida: “estágios curriculares” (Participante 4, Focus Group). Esta complementaridade evidencia a lógica institucional e a lógica experiencial, que Lima (1998) descreve como a força entre a organização formal da escola e a participação efetiva dos seus atores.

Já na segunda questão, relativa às iniciativas e recursos que permitem conciliar a vida académica com as responsabilidades pessoais e profissionais, os líderes tenderam a apontar medidas institucionais estruturadas, enquanto os estudantes valorizaram ações práticas e imediatas. Um dos líderes destacou “os estatutos especiais” e “a creditação da experiência profissional”, além da “flexibilização dos horários e dos locais de estágio” (Entrevista 002). Esta abordagem institucional está em linha com o que Tavares et al. (2022) definem como políticas de equidade, que procuram garantir que todos os estudantes, independentemente do seu contexto, tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem. Outro líder reforçou a importância da “promoção de iniciativas culturais e desportivas centradas no desenvolvimento do sentimento de pertença e cooperação” (Entrevista 001), sublinhando o papel da instituição em promover o espírito de equipa e a identidade coletiva. Esta visão remete para a função social da escola, descrita por Azevedo (2003) e Soares (2011), como um espaço de aprendizagem democrática e de partilha de valores.

Do lado dos estudantes, as respostas refletem preocupações concretas com as condições de estudo e de vida. “A redução da carga horária e a melhor gestão dos trabalhos ajudariam muito” (Participante 5, Focus Group). Estas declarações revelaram a perceção de que a conciliação depende não só de políticas institucionais, mas também da gestão pedagógica e da sensibilidade dos docentes. Outro estudante referiu o excesso de trabalhos ao mesmo tempo” (Participante 2, Focus Group). Esta crítica é consistente com o que Festas et al. (2014) identificam como desafios da organização escolar, nomeadamente a sobrecarga dos alunos, que podem comprometer o equilíbrio entre o estudo e a vida pessoal. A questão do bem-estar surge novamente como um tema transversal. Um dos líderes destacou “o apoio na saúde mental e bem-estar, a flexibilidade curricular e a inclusão social de todos os estudantes” (Entrevista 003), o que demonstra uma consciência institucional crescente sobre a importância do equilíbrio emocional no desempenho académico. Esta preocupação é partilhada pelos estudantes, que referiram que “é importante haver espaços livres para conviver e descontraír, porque a escola não é só a sala de aula” (Participante 5, Focus Group).

Em termos comparativos, verifica-se que os líderes abordaram as iniciativas e os recursos numa lógica de planeamento institucional e gestão de políticas, enquanto os estudantes os experienciam como vivências diretas, muitas vezes marcadas por desafios práticos. Esta diferença é compreensível, dado que, como explica Barroso (2005), as políticas educativas e as práticas escolares são mediadas por contextos de ação distintos, a decisão e a implementação, o que gera perceções diversas sobre o impacto real das medidas. Ao mesmo tempo, ambos os grupos convergem na valorização da flexibilidade, da autonomia e da necessidade de um ensino mais inclusivo, humano e inovador. Os líderes associam essas dimensões à inovação organizacional, enquanto os estudantes as veem como condições essenciais para o bem-estar e a motivação. Como observa Bolívar (2012), a melhoria dos resultados educativos só é possível quando as instituições conseguem integrar as vozes dos diferentes atores, criando uma cultura de colaboração e corresponsabilidade.

No plano das categorias analisadas, as valências identificadas pelos líderes remetem para a estrutura e os processos de aprendizagem, enquanto as dos estudantes se relacionam com a experiência prática e o contexto de estudo. Já as prioridades revelam uma distinção entre a visão institucional, centrada na organização e qualidade pedagógica e a visão discente, focada no apoio, na prática e na aplicabilidade. Por sua vez, nas iniciativas e recursos, as perspetivas complementam-se: os líderes enfatizam políticas de gestão e equidade, e os estudantes salientam necessidades concretas, como apoios económicos, coordenação docente e ambientes mais acolhedores. A partir destas leituras, constatou-se que a qualidade do ensino superior é percecionada de forma distinta, mas interdependente. Os líderes representam a dimensão estratégica e administrativa da educação, enquanto os estudantes refletem a dimensão vivida e experiencial. Ambos reconhecem, porém, a importância de um ensino que una rigor e humanização, planeamento e empatia, autonomia e acompanhamento.

Em síntese, a análise qualitativa demonstrou que o sucesso do ensino superior depende da articulação entre a visão institucional e a vivência estudantil. Nesse sentido, o diálogo entre líderes e estudantes torna-se essencial para construir uma educação mais justa, participativa e transformadora. A convergência dos discursos analisados permitiu concluir que tanto líderes como estudantes reconhecem a relevância das competências sociais, da prática profissional, da flexibilidade e do bem-estar como pilares fundamentais do processo educativo. Contudo, persistem desafios relacionados com a comunicação interna, a carga de trabalho e a articulação entre teoria e prática. Assim, a melhoria contínua do ensino superior passa, como refere Bolívar (2012), por uma liderança colaborativa e reflexiva, capaz de transformar as diferenças em oportunidades de aprendizagem conjunta.

Parte IV – DISCUSSÃO E CONCLUSÕES DO ESTUDO

Sustentado por uma abordagem metodológica adequada, que integrou questionários validados (Jardim & Pereira, 2006; Teixeira, 2010) e métodos qualitativos (Bardin, 2011; Bogdan & Biklen, 1994; Morgan, 2019) os dados quando analisados à luz da literatura nacional e internacional revelaram não só coerência com as tendências e divergências do tema como também nuances relevantes sobre o modo como os estudantes e profissionais percebem o funcionamento das instituições participantes.

Um dos primeiros elementos a destacar prende-se com os níveis elevados de cooperação identificados entre os estudantes. A Escala de Avaliação Global da Cooperação (Jardim & Pereira, 2006) revelou que os inquiridos apresentam níveis altos de cooperação, enquanto apenas uma percentagem manifesta níveis residuais (Maroco, 2024). Este resultado alinha-se com a literatura que identifica a cooperação como uma competência-chave para o bem-estar nas aprendizagens do ensino superior (Jesus et al., 2000; Fernández-Santander, 2008; Johnson et al., 2007). A ideia de que a aprendizagem colaborativa promove maior envolvimento, melhor desempenho e maior satisfação académica, amplamente discutida por autores como Gruber et al. (2010), é confirmada pelos estudantes do presente estudo, que associam o trabalho em grupo a melhor rendimento e maior motivação.

De facto, a forte correlação entre itens como “Gosto mais de trabalhar em grupo do que individualmente” e “Quando trabalho em grupo, tenho melhor rendimento” reforça o papel estruturante das interações sociais no percurso académico, uma posição igualmente apoiada por Galinha (2011), ao referir que os contextos educativos cooperativos potenciam o desenvolvimento socioemocional e cognitivo.

Os dados sobre o desenvolvimento de carreira mostraram que os estudantes valorizam sobretudo ações relacionadas com a exploração profissional ampliada, nomeadamente a construção de redes de contacto, a procura ativa de informação e a antecipação de barreiras (Teixeira, 2010). As correlações obtidas na subescala EXP sugerem que estas práticas são percebidas como fundamentais para a integração no mercado de trabalho, o que é igualmente sublinhado por Magalhães e Teixeira (2013), ao defenderem que os estudantes que desenvolvem comportamentos de exploração ativa tendem a apresentar transições mais ajustadas para o mercado de trabalho. Também Vieira et al. (2011), ao discutirem o contributo dos estágios para a inserção profissional, reforçam que a experiência prática e o contacto com contextos reais são elementos determinantes para consolidar a identidade profissional, precisamente uma preocupação expressa tanto nos questionários como no focus group.

Outro aspeto relevante diz respeito ao locus de controlo profissional. Embora as correlações da subescala LOC revelem padrões mistos (com correlações positivas e negativas), observa-se uma tensão importante entre percepções de controlo interno e externo.

Os resultados sugerem que os estudantes reconhecem simultaneamente o papel do esforço individual e das condições externas, como o mercado de trabalho ou a organização dos cursos. Estes dados encontram paralelismo com Fernandes e Menezes-Almeida (2008) que identificam nos estudantes portugueses uma oscilação entre perceções de autodeterminação e perceções de dependência de fatores externos. As reflexões do focus group reforçam essa tendência quando os estudantes referem que a organização das unidades curriculares, a comunicação entre docentes e as condições estruturais dos cursos interferem de forma direta na sua autonomia e bem-estar.

Deste modo, a análise quantitativa desenvolvida neste estudo permitiu compreender, de forma sistemática, como os estudantes percecionam a cooperação académica e o desenvolvimento da sua carreira. Estes resultados, quando articulados com o enquadramento teórico previamente estabelecido, evidenciaram tendências claras sobre o funcionamento das dinâmicas relacionais e vocacionais no ensino superior inquirido, inserindo-se numa reflexão mais ampla sobre autonomia, participação, aprendizagem colaborativa e transição para o mercado de trabalho.

Foram encontrados valores estatísticos novos e significativos (Teixeira, 2010; Maroco, 2024; Jardim & Pereira, 2006). Destacaram-se os indicadores muito adequados em relação à correlação da Escala de Desenvolvimento de Carreira para estudantes universitários (Teixeira, 2010) - Subescala LOC Locus de controlo profissional e Subescala EXP Exploração de carreira alargada. A cooperação e o desenvolvimento de carreira são constructos relevantes, uma vez que a perceção da satisfação permite uma visão global do ajustamento a ser feito através da capacidade de adaptação, de acordo com Cunha et al., 2016; Gruber et al., 2010. Os resultados apontaram a importância dos fatores psicológicos para o papel social que a mudança desempenha (Seligman, 2007; Chaves et al., 2017; Lima, 1998; Oliveira et al., 2016; Tavares et al., 2022).

Nesta linha, os dados obtidos através da Escala de Avaliação Global da Cooperação (Jardim & Pereira, 2006) é coerente com a literatura que descreve a cooperação como um dos pilares das organizações educativas contemporâneas (Jesus et al., 2000; Brito, 1994). Para estes autores, a cooperação constitui não só um instrumento de aprendizagem, mas também um fator estruturante do clima escolar e das relações humanas. A presença de correlações fortes entre itens relacionados com o gosto pelo trabalho em grupo, a perceção de melhor rendimento e o impacto emocional da colaboração confirma que a cooperação opera simultaneamente nos planos cognitivo, afetivo e social. Esta leitura é igualmente reforçada por Galinha (2011), que destaca que a pertença a comunidades educativas colaborativas facilita a adaptação, reduz o isolamento académico e promove vínculos positivos entre os estudantes. Johnson et al. (2007) e Fernández-Santander (2008) reforçam que ambientes cooperativos tendem a gerar estudantes mais participativos, mais motivados

e mais capazes de desenvolver competências transversais, como comunicação, empatia e negociação. Estes aspetos surgem também mencionados pelos líderes entrevistados, que sublinham o valor das metodologias ativas e do trabalho colaborativo como instrumentos para aproximar os estudantes de práticas profissionais reais.

A análise dos dados provenientes das escalas de desenvolvimento de carreira (Teixeira, 2010) permitiu identificar três eixos fundamentais: a exploração alargada de carreira, o locus de controlo profissional e a relação entre ambos.

As correlações positivas obtidas entre itens da subescala EXP revelam que os estudantes tendem a envolver-se em atividades que visam a preparação para o mercado de trabalho, nomeadamente: construção de redes de contacto, procura de informações relevantes, identificação de barreiras e oportunidades e mobilização de recursos pessoais e externos. Estes resultados são congruentes com Magalhães e Teixeira (2013), que defendem que as práticas de exploração profissional são cruciais para uma transição bem-sucedida, especialmente em contextos onde a empregabilidade depende da iniciativa individual. A forte presença de comportamentos de exploração ativa também se encontra alinhada com Vieira et al. (2011), que acentuam o papel dos estágios como facilitadores da construção da identidade profissional. Os estudantes do focus group reforçam esta leitura ao destacarem a importância de experiências práticas, intervenções no terreno e oportunidades de aplicar a teoria, revelando necessidade clara de articulação entre formação académica e desenvolvimento vocacional (precisamente o que a escala EXP procura medir).

Os resultados da subescala LOC revelam um padrão de perceções misto: alguns estudantes acreditam que o sucesso profissional depende sobretudo do esforço pessoal e das competências desenvolvidas, enquanto outros evidenciam uma perceção mais externa, atribuindo o sucesso a fatores como mercado de trabalho, regras institucionais ou decisões alheias. Este panorama híbrido encontra suporte na investigação portuguesa apresentada por Fernandes e Menezes-Almeida (2008), que identificam uma distribuição semelhante entre locus interno e externo na população estudantil. Esta ambivalência reflete um contexto em que os estudantes reconhecem simultaneamente a importância da agência individual e a influência de fatores estruturais, como a organização dos cursos, as oportunidades de estágio e as condições económicas, aspetos também destacados nas entrevistas e focus group.

As correlações fracas entre as subescalas EXP e LOC sugerem que os comportamentos de exploração não dependem exclusivamente das crenças sobre controlo interno ou externo. Isto indica que, mesmo quando os estudantes percecionam que fatores externos condicionam as suas oportunidades, tendem ainda assim a envolver-se em ações de preparação para o futuro. Esta tendência pode ser explicada pela literatura sobre autonomia e transições académicas (Kaplan & Chan, 2012; Ferreira, 2009; Seco et al., 2012), que aponta para a importância dos contextos educativos de apoio, com mais docentes disponíveis, recursos

adequados, estrutura curricular coerente, e ainda na promoção de comportamentos exploratórios, mesmo entre estudantes que sentem insegurança quanto ao seu futuro.

Desta forma, a análise quantitativa mostra que os estudantes apresentam uma elevada tendência para cooperar, um envolvimento moderado a elevado em exploração profissional e também perceções funcionalmente adaptativas sobre controlo do futuro.

O cruzamento dos resultados qualitativos permite aprofundar esta leitura. As entrevistas com líderes institucionais revelam que estes valorizam dimensões como oferta formativa diversificada, metodologias ativas, preparação científica e práticas pedagógicas inovadoras, aspetos amplamente discutidos por autores como Almeida et al. (2022), Albuquerque et al. (2017), Roldão (1999), Barroso (2005) e Machado e Alves (2014). A forte ênfase dos líderes na necessidade de articular teoria e prática, introduzir metodologias como sala de aula invertida, gamificação ou aprendizagem baseada em projetos, sugere uma convergência entre as expectativas institucionais e as necessidades percecionadas pelos estudantes no focus group. De facto, os estudantes valorizam precisamente experiências de preparação, planeamento, implementação de atividades e contacto com contextos reais.

Assim, a análise das prioridades identifica aspetos estruturais como espaços físicos, apoio docente, organização dos estágios, flexibilidade curricular e gestão do trabalho académico. Estes dados são coerentes com estudos sobre o bem-estar psicológico (Seligman, 2007), qualidade de vida e satisfação académica no ensino superior, como os de Hassan (2011), Yu e Kim (2008) e Seco et al. (2012), que sublinham a importância dos ambientes físicos, da relação pedagógica e da adequação da carga de trabalho para o bem-estar e desempenho estudantil. Festas et al. (2014) e Rodrigues et al. (2017) reforçam ainda que o tempo escolar e a distribuição das tarefas influenciam significativamente a capacidade de os estudantes gerirem responsabilidades académicas, profissionais e pessoais.

Além disso, os estudantes identificaram como principais barreiras à conciliação a carga horária excessiva, tarefas atribuídas tardiamente ou a insuficiente flexibilidade. Estes elementos convergem com os resultados da literatura sobre gestão de tempo no ensino superior (Oliveira et al., 2016), que destacam que a sobrecarga académica e a imprevisibilidade das tarefas são fatores críticos para o stresse e diminuição do desempenho académico. A impossibilidade de conciliar vida académica e pessoal, sobretudo entre estudantes trabalhadores, também já havia sido discutida por Agnew (2023), que destaca o impacto da carga laboral na progressão e desempenho académico.

Importa sublinhar que tanto líderes como estudantes convergem numa ideia central: a necessidade de reforçar a ligação entre a instituição e os estudantes, quer ao nível pedagógico, quer ao nível institucional e social. Este ponto está alinhado com as reflexões de Amorim et al. (2021) e da Eurydice (2014), que defendem que as instituições de ensino superior devem promover políticas que reforcem a inclusão, os apoios socioeducativos e o

envolvimento dos estudantes como estratégia de sucesso académico e responsabilidade social.

Os resultados obtidos no presente estudo, portanto, sugerem que as instituições analisadas beneficiam de uma cultura relacional sólida, embora persistam desafios identificados qualitativamente, articulação, coerência na atribuição de trabalhos e a gestão da carga académica. Assim, os dados quantitativos revelam potencialidades claras, tal como reforçado por Almeida et al. (2022), Albuquerque et al. (2017) e Machado e Alves (2014).

No que diz respeito à escala aplicada aos líderes, as perguntas que gostaríamos de destacar são a Q2 (Os gestores têm feito esforços para transformar a organização); a Q5 (As mudanças na organização causam stress aos gestores); a Q7 (Os gestores consideram que mudanças profundas melhoram a organização); e a Q9 (Quando as mudanças são anunciadas, os gestores tentam lidar com elas resolvendo os problemas).

Importa referir que a componente qualitativa deste estudo permitiu neste contexto aprofundar a compreensão das dinâmicas educativas no ensino superior, complementando os resultados quantitativos com a interpretação das perceções e experiências dos participantes. Conforme referem Bogdan e Biklen (1994) e Vilelas (2009), a investigação qualitativa valoriza o significado atribuído pelos sujeitos às suas vivências, revelando dimensões pedagógicas e organizacionais que os números não captam.

As entrevistas às lideranças ofereceram uma visão estratégica sobre valências, prioridades e condições institucionais, enquanto o focus group com estudantes evidenciou necessidades reais, desafios quotidianos e expectativas face ao percurso académico. Em conjunto, estes dados proporcionaram uma leitura integrada e crítica do objeto de estudo.

A análise das entrevistas realizadas às lideranças institucionais revelou uma visão consistente com os referenciais teóricos de Rowe (2002) e Perrenoud (2003) sobre qualidade educativa, liderança académica e organização pedagógica, destacando-se três eixos fundamentais: valências percecionadas como essenciais à formação, prioridades institucionais e iniciativas destinadas à conciliação académica, pessoal e profissional.

No que respeita às valências apreciadas pelos estudantes (Questão 1), as lideranças identificaram três dimensões principais: oferta formativa, metodologias de ensino e relação pedagógica. A oferta formativa é valorizada pela sua atualidade e pela articulação entre teoria e prática, convergindo com a literatura que defende currículos contextualizados e ajustados às exigências profissionais (Barroso, 2005; Cardona & Marques, 2011). As metodologias ativas (como trabalho de projeto, aprendizagem colaborativa ou práticas experienciadas) são destacadas pela sua capacidade de promover autonomia, pensamento crítico e envolvimento, tal como defendem Almeida et al. (2022), Wisker et al. (2021), Johnson et al. (2007), Chaves et al. (2017), Albuquerque et al. (2017) e Piazza et al. (2025).

A relação pedagógica surgiu igualmente central, reforçando o papel do professor como mediador do processo educativo, em linha com Jesus et al. (2000) e Bolívar (2012), que sublinham a importância da confiança e da comunicação no sucesso académico ou supervisor de processo (Wisker et al., 2021). As lideranças valorizam ainda o desenvolvimento científico e académico, destacando a importância do rigor metodológico, do estudo e da participação em projetos, elementos que Ferreira (2009) e Vieira et al. (2011) consideram essenciais para a transição para o mundo profissional. Estes resultados alinham-se com as reflexões de Almeida (2022) Scheerens (2013) e de Festas et al. (2014) sobre a centralidade dos tempos de aprendizagem e da gestão curricular como pilares de um ensino superior eficaz.

Ao nível das prioridades institucionais, destacaram-se duas: suporte institucional (recursos, bolsas, infraestruturas) e promoção de competências transversais. Esta visão tem igual caminho com autores como Hassan (2011) e Yu e Lee (2008), que demonstram que a qualidade de vida académica influencia a satisfação e o compromisso com a instituição; e com Seco et al. (2012) e Costa et al. (2024), que sublinham o papel das competências comunicacionais, emocionais e técnicas no sucesso académico.

Na Questão 2, relativa às iniciativas e recursos para a conciliação da vida académica com exigências pessoais e profissionais, emergiu uma preocupação clara com a flexibilidade organizacional, o bem-estar e a integração académica. A flexibilização de horários, modalidades híbridas e ajustamentos curriculares surgiram como resposta às necessidades de estudantes com responsabilidades adicionais, alinhando-se com Festas et al. (2014) e Scheerens (2013), que realçam a importância da gestão equilibrada do tempo educativo. A valorização do bem-estar e da saúde mental está em linha com a investigação sobre ajustamento académico (Martins & Calvosa, 2022; OMS, 2025). Já a integração académica, através de atividades culturais, estágios bem estruturados ou iniciativas de pertença, reflete as evidências de Gruber et al. (2010) e Vieira et al. (2011) sobre os impactos positivos da integração no desempenho e empregabilidade.

Nas categorias de apoio socioeducativo e identidade pedagógica, evidenciou-se a necessidade de estatutos especiais, de políticas de equidade (Tavares et al., 2022) e de coerência curricular (Roldão & Almeida, 2018), garantindo previsibilidade e consistência no percurso académico.

A análise do focus group permitiu aprofundar a compreensão dos resultados quantitativos e das entrevistas às lideranças, fornecendo uma leitura situada das experiências reais dos estudantes no ensino superior. Esta abordagem qualitativa, conforme defendem Bogdan e Biklen (1994) e Vilelas (2009), acrescenta densidade interpretativa, permitindo captar significados, tensões e prioridades que dificilmente emergem por via exclusivamente quantitativa. Os estudantes atribuíram grande relevância ao trabalho cooperativo,

destacando-o como um recurso essencial para lidar com a complexidade das exigências académicas.

Esta perceção confirma os dados da Escala de Avaliação Global da Cooperação (Jardim & Pereira, 2006), onde predominaram níveis elevados de cooperação. As referências dos participantes a partilha, apoio mútuo e complementaridade de competências articularam-se com a literatura que demonstra que a aprendizagem cooperativa promove motivação, integração e desenvolvimento socioeducativo (Johnson et al., 2007; Jesus et al., 2000).

A cooperação surgiu ainda como resposta adaptativa às dificuldades percebidas (nomeadamente sobrecarga de trabalhos, falta de tempo ou complexidade dos conteúdos) confirmando os contributos de Chaves et al. (2017) sobre o papel das relações interpessoais no bem-estar académico. Relativamente ao desenvolvimento de carreira, os estudantes evidenciam incerteza, necessidade de orientação continuada e valorização das experiências práticas, especialmente dos estágios. Estas perceções convergem com os resultados da Escala de Desenvolvimento de Carreira de Teixeira (2010), onde se verificam correlações elevadas entre exploração ampliada, construção de redes de contactos e locus de controlo profissional.

As reflexões dos estudantes alinharam-se com Magalhães e Teixeira (2013) e Vieira et al. (2011), que defendem que a transição para o mercado de trabalho requer apoio institucional consistente, experiências contextualizadas e oportunidades de reflexão estruturada. A referência frequente à necessidade de orientação mais personalizada reforça também o discurso de Seco et al. (2012), para quem o acompanhamento especializado facilita a tomada de decisão e reduz a ansiedade associada ao futuro profissional.

A conciliação entre vida académica, responsabilidades pessoais e atividade profissional emergiu como uma das principais preocupações dos estudantes. Os participantes referiram que trabalhar, cuidar de familiares ou enfrentar constrangimentos económicos refletem a crescente heterogeneidade da população estudantil, como destacado também por Tavares et al. (2022). As soluções apontadas pelos estudantes tais como horários flexíveis, modalidades híbridas, clareza curricular e ajustamento da carga letiva, são coerentes com as evidências de Scheerens (2013) e Festas et al. (2014), que defendem a importância da organização racional do tempo escolar. A situação dos estudantes trabalhadores confirma ainda Agnew (2023), que alerta para o impacto negativo do trabalho parcial no desempenho académico quando a instituição não oferece mecanismos adequados de apoio.

Em suma, as entrevistas demonstram que as lideranças possuem uma visão integrada e atualizada sobre os desafios do ensino superior, convergindo com modelos de liderança educacional que valorizam inovação pedagógica, apoio institucional, equidade e desenvolvimento global do estudante (Alves, 2015; Machado & Alves, 2014; Sergiovanni, 2004). Os resultados do focus group convergem amplamente com os restantes dados do

estudo e com os modelos teóricos analisados. A cooperação é percebida como promotora de integração e sucesso; o desenvolvimento de carreira exige acompanhamento sistemático e experiências práticas relevantes; e a conciliação académica depende de políticas flexíveis e inclusivas. Estes elementos reforçaram a importância de lideranças educativas capazes de articular visão estratégica, sensibilidade pedagógica e gestão organizacional eficaz, como defendem Chiavenato (2004), Sergiovanni (2004), Machado e Alves (2014) e Alves (2015).

Deste modo, o presente estudo permitiu compreender, de forma aprofundada, as dinâmicas articulando os contributos dos inquéritos por questionário/ escalas e dos inquéritos por entrevista às lideranças institucionais e do focus group com estudantes. A triangulação destes dados, tal como defendido por Vilelas (2009) e Coutinho (2013), possibilitou alcançar uma leitura multifacetada da realidade académica, revelando a importância das práticas colaborativas, da organização pedagógica e das políticas de apoio ao estudante (Albuquerque et al., 2017; Almeida et al., 2022).

4.1 Conclusões gerais do estudo

Os resultados quantitativos evidenciaram níveis elevados de cooperação, reforçados pelos discursos dos estudantes, que sublinharam o valor do trabalho em grupo como fonte de apoio emocional, facilitação da aprendizagem e integração académica, bom indicador para o ensino-aprendizagem no Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), solidez para outros programas de cooperação internacional e a inovação institucional, apresentando robustez enquanto força positiva para a coesão das instituições. Estes dados encontram ressonância na literatura, que destaca a relevância das dinâmicas colaborativas para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, bem como para a melhoria do clima institucional (Jesus et al., 2000; Chaves et al., 2017). Assim, confirma-se que ambientes cooperativos não apenas fortalecem as relações interpessoais, como também potenciam o sentido de pertença e a motivação, fatores essenciais ao desenvolvimento.

Ao nível do desenvolvimento de carreira, o estudo evidenciou que os estudantes valorizam tanto a exploração ativa de oportunidades como a necessidade de apoio institucional consistente. Os dados das escalas de Teixeira (2010) demonstram a existência de padrões de exploração profissional e locus de controlo que variam consoante o grau de autonomia percebido pelos estudantes. As narrativas recolhidas no focus group confirmam que a incerteza face ao futuro profissional permanece elevada, e que a existência de orientação vocacional estruturada, oportunidades de estágio profissional para além do curricular e redes de contacto são percebidas como essenciais para a transição para o mercado de trabalho. Estes resultados são congruentes com os contributos de Magalhães e

Teixeira (2013) e Vieira et al. (2011), que ressaltam a valor da articulação entre orientação vocacional, formação académica e empregabilidade.

O Capital Psicológico Positivo e ambientes saudáveis claros contribuem para o reforço da motivação, autonomia e bem-estar da comunidade (Luthans, 2002; Luthans et al., 2006; Marujo et al., 2007; Luthans et al., 2010). Por outro lado, a falta de políticas de flexibilidade comprometem a experiência académica. As evidências recolhidas reforçaram a necessidade de as instituições de ensino superior implementarem estratégias integradas que articulem autonomia e lideranças sensíveis às necessidades reais da comunidade académica.

Importa ainda possibilidades de conciliação da vida académica com outros estatutos para uma mais fluida distribuição de sobrecarga, questão presente nas discussões de Festas et al. (2014), Rodrigues et al. (2017) e Kaplan & Chan (2012) e em linha com os princípios de equidade defendidos por Tavares et al. (2022) e Amorim et al. (2021) sobre garantia de apoios financeiros e tecnológicos adequados. Esta realidade reflete transformações estruturais no acesso ao ensino superior, apontadas por Tavares et al. (2022), e reforça a necessidade de políticas de equidade que respondam à crescente diversidade da população estudantil. A flexibilidade curricular, a adaptação de horários, a redução da sobrecarga de trabalhos em momentos críticos e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais coordenadas surgem como algumas exigências reiteradas pelos estudantes e reconhecidas pelas lideranças entrevistadas.

Finalmente, no plano organizacional, o estudo evidenciou que o papel das lideranças académicas permanece decisivo na criação de condições que favoreçam o sucesso dos estudantes. Os discursos das lideranças revelaram preocupação com a integração, o bem-estar e a flexibilidade, numa linha coerente com as perspetivas de Perrenoud (2003), Alves (2015), Machado e Alves (2014), Seligman (2007) e Sergiovanni (2004), que defendem modelos de liderança orientados para a participação, o acompanhamento e a construção de culturas colaborativas. A articulação entre gestão pedagógica, coordenação curricular e práticas docentes consistentes destaca-se como condição essencial para a melhoria contínua do ambiente de aprendizagem.

Os resultados corroboraram os contributos de Rowe (2002), uma vez que a liderança representa uma competência organizacional que alia a visão transformadora à ação sustentada, integrando elementos de análise racional e de inspiração humana para as sociedades sustentáveis (ONU, 2015). Só através desta visão integrada será possível garantir ambientes educativos mais equitativos, inclusivos e capazes de responder às grandes exigências crescentes do ensino superior contemporâneo. Garantir uma boa gestão de tarefas é uma recomendação alinhada com Lima (2020), Trigo e Costa (2008) e Machado e Alves (2014). Também para Johnson et al. (2007), Chaves et al. (2017) e Albuquerque et al. (2017), estratégias de aprendizagem colaborativa incluindo projetos interdisciplinares, tutorias entre

pares e trabalho prático com públicos reais fomenta a cooperação e o ensino-aprendizagem assim como alicerces de promoção institucional e qualidade de vida e bem-estar.

4.2 Limitações do Estudo e Recomendações

Nesta etapa, reconhecendo a importância desta temática, percebendo-se também nos contributos significativos do estudo, é igualmente relevante reconhecer algumas limitações e trazer à colação algumas recomendações:

- i. Escassez de estudos neste campo: a pesquisa bibliográfica realizada teve em conta um procedimento rigoroso e bem definido, constituído pelas seguintes etapas: definição de objetivos; finalidades da investigação; e bases de dados de pesquisa. Foram seleccionadas as bases de dados “Scopus” e “Web of Science”, e de outras indexações tendo o estudo decorrido em 2024 e 2025 com a combinação das palavras-chave em língua inglesa, contudo novas revisões sistemáticas de literatura podem ser alcançadas face a reduzidos estudos publicados;
- ii. Nível amostral: embora numerosa, a amostra validada resulta de um processo de conveniência e circunscreve-se a um locus restrito. Consequentemente, não generalizável a toda a população (Maroco, 2024; Coutinho, 2013; Carmo e Ferreira, 2008; Vilelas, 2009). Novos estudos poderão basear-se numa amostra aleatória;
- iii. Apesar da fiabilidade e validade reconhecida dos instrumentos utilizados (Jardim & Pereira, 2006; Teixeira, 2010): estes captam perceções autorreportadas sujeitas a enviesamentos associados à desejabilidade social;
- iv. A análise de conteúdo e o focus group: embora ricos em profundidade, dependem dos múltiplos discursos e interpretação (Bardin, 2011; Morgan, 2019).

4.3 Futuros Estudos

Importa ainda trazer à reflexão o impacto deste estudo no crescimento do investigador que conduziu esta investigação e na sua evolução teórico-empírica a partir da possibilidade de partilha e de reflexão, nomeadamente com os pares no âmbito da sua participação num Encontro da Ciência em Portugal onde houve a oportunidade de discussão deste trabalho, à data um estudo em fase inicial, sobretudo no que respeitava aos desafios metodológicos e às oportunidades investigativas.

Novos estudos poderão ser um passo importante nesta caminhada e na utopia caminhante de graduação investigativa dentro dum quadro de educação de qualidade. Apontam-se caminhos e pistas para investigações futuras nesta área:

i. Aplicação do Questionário de Copenhaga (COPSOQ):

Uma aplicação futura do Questionário de Copenhaga (COPSOQ), ferramenta amplamente validada internacionalmente e aplicável a contextos educativos evidenciado por Magalhães et al. (2025) permitiria mapear fatores como organização do trabalho, carga mental, autonomia, stresse e satisfação. Esta aplicação possibilitaria aprofundar a compreensão das interações entre bem-estar, liderança educativa e sucesso académico. Numa tentativa de criar um instrumento válido e compreensível para avaliar os fatores psicossociais o Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ) foi desenvolvido e validado por Kristensen e Borg (2000 cit in Silva, 2006) com a colaboração do Danish National Institute for Occupational Health de Copenhaga e debruça-se sobre o construto dos fatores psicossociais mediante a aplicação de uma abordagem multidimensional (Kristensen et al., 2005).

ii. Aplicação do Inquérito Apreciativo (Whitney & Trosten-Bloom, 2003; Anderson et al., 2008):

Um futuro estudo alargado com recurso a esta metodologia alargaria o reconhecimento e importância das variáveis em estudo. O Conselho da Associação Motivação e Emoção foi incentivado a organizar o seu próximo Simpósio que será realizado na Universidade Autónoma de Madrid em 2026 a propósito dos 25 anos desde o primeiro celebrado em Castellón e no seguimento do Congresso Iberoamericano de Motivação e Emoção (Huertas & Bardelli, 2025).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2009). A Direção das Escolas Públicas em Portugal: Dinâmicas do Contexto e Lógicas de Ação dos Gestores Escolares. In G. Barzaro (Ed.), *Culturas de Lideranças e Lógicas de Responsabilidade: As Experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Fundação Manuel Leão.
- Agnew, S. (2023). Examining the nexus between part-time work, government financial support and academic achievement for university students. In A. Amaral & A. Magalhães (Eds.), *Handbook on Higher Education Management and Governance* (pp. 311–325). Edward Elgar.
- Albuquerque, C., Oliveira, A., Seixas, A., Ferreira, A. G., Santos, C., Paixão, M. P., & Paixão, R. P. (Coords.). (2017). *O Ensino Superior Pós-Bolonha: Tempo de Balanço, Tempo de Mudança*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Almeida, L., Gonçalves, S., Ó, J. R., Rebola, F., Soares, S., & Vieira, F. (2022). *Inovação pedagógica no ensino superior: Cenários e caminhos de transformação*. A3ES.
- Alves, J. M. (2015). *As lideranças nas organizações escolares: Uma prática essencial*. Universidade Católica Portuguesa.
- Amorim, J. P., Martin, B., Menezes, I., & Marques da Silva, S. (2021). Responsabilidade social da Universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 58, 5–10.
- Anderson, H., Cooperrider, D., Gergen, K., Gergen, M., McNamee, S., Watkins, J., & Whitney, D. (2008). *The Appreciative Organization*. The Taos Institute.
- Azevedo, J. (2003). *Cartas aos Diretores das Escolas*. Edições Asa.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Universidade Aberta.
- Bento, A. V. (2008). Liderança contingencial: Os estilos de liderança de um grupo de professores dos Ensino Básico e Secundário. In *III Colóquio CIE/DCE-UMA: Educação em tempo de mudança*. Universidade da Madeira.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e métodos*. Porto Editora
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos: O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Brito, C. (1994). *Gestão Escolar Participada: Na Escola Todos Somos Gestores*. Texto Editora.
- Cardona, M. J., & Marques, R. (Coords.). (2011). *Da autonomia da escola ao sucesso educativo*. Cosmos.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Autoaprendizagem* (2.ªed.). Universidade Aberta.
- Castro, H. F. G., & Alves, J. M. (2013). Avaliação de escolas: Ritual de legitimação e gerenciamento de impressões. *Revista Educação Temas e Problemas*, 12–13(6), 121–142.
- Chaves, N. M., Galinha, S. A., & Gontijo, S. V. (2017). Formação docente e habilidades sociais. *Revista da UIIPS*, 5(3), 99-114.
- Chiavenato, I. (2002). *Iniciação à Administração Geral* (3.ª ed.). Makron Books.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração* (3.ª ed.). Elsevier.
- Clemente, G. (2009). *Capital psicológico positivo: A influência da esperança e do otimismo nas redes sociais*. Dissertação de Mestrado. ISPA.
- Cochito, M. I. S. (2004). *Cooperação e Aprendizagem: Educação Intercultural*. Acime.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Coscioni, V., Teixeira, M. A. P., Damásio, B. F., Dell'Aglio, D. D., & Paixão, M. P. (2020). Perspectiva temporal futura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(2), 215–232.

- Costa, A. R., Caldeira, A., Marinho-Araujo, C., & Almeida, L. S. (2024). *Sucesso Académico no Ensino Superior*. ADIPSIEDUC.
- Cunha, M. P., Rego, A., Campos e Cunha, R., & Cabral-Cardoso, C. (2016). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. RH Editora.
- Dessen, M. C., & Paz, M. das G. T. da. (2010). Validação do instrumento de indicadores de bem-estar pessoal nas organizações. *Psicologia em Estudo*, 15(2), 409–418. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722010000200020>
- Diário da República. (2019). *Regulamento Geral Sobre Proteção de Dados – Lei n.º 58/2019*.
- Diener, E.; Oishi, S. & Lucas, R. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual review of psychology*, 54(1), 403-425. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056>
- Eurydice (2014). *O financiamento das escolas na Europa: Mecanismos, métodos e critérios de financiamento público*. Comissão Europeia/ EACEA.
- Estevão, C. V. (2013). Políticas educativas e autonomia. *Revista da Educação – Temas e Problemas*, 12–13(6).
- Farsen, T. C., Boehs, S. D. T. M., Darosci Silva Ribeiro, A., Biavati, V. D. P., & Silva, N. (2018). Qualidade de vida, Bem-estar e Felicidade no Trabalho: Sinónimos ou conceitos que se diferenciam? *Interação em Psicologia*, 22(1). <https://doi.org/10.5380/psi.v22i1.48288>
- FEC (2014). *Para uma escola de qualidade: Manual de gestão e administração para todos*. Príncipia Editora.
- Fernandes, S. C. S., & Menezes-Almeida, S. S. (2008). Estudo correlacional entre locus de controlo e valores humanos. *Interação em Psicologia*, 12(2), 215–222.
- Fernández-Santander, A. (2008). Cooperative learning. *Biochemistry & Molecular Biology Education*, 36(1), 34–38.
- Ferreira, I. M. E. da S. (2009). *Adaptação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferrinho, L. (2019). *A agregação das escolas e a (re)construção de uma matriz identitária*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.
- Festas, M. I., Seixas, A. M., Matos, A., & Fernandes, P. (2014). *Os tempos na escola*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Fiedler, F. (1965). Engineer the job to fit the manager. *Harvard Business Review*, Boston, Mass: Harvard Business School Publ. Corp.- Vol. 43., 5, p. 115-122.
- Field, K. (2018). *Health and wellbeing in the workplace*. bsgroup.com. https://www.unido.org/sites/default/files/files/2019-05/Field_Paper_0.pdf
- Formosinho, J., Fernandes, A. S., Machado, J., & Ferreira, H. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Fundação Manuel Leão.
- Galeano, E. (1994). *Las palabras andantes? Siglo XXI de España Editores, S.A.*
- Galinha, S. A. (2011). Psicossociologia das instituições educativas. In Cardona, M. J. & Marques, R. (Eds.), *Da autonomia da escola ao sucesso educativo* (pp. 183–214). Cosmos.
- Galinha, S. A. (2019). Organizações empáticas. In Jardim, J. & Franco, J. E. (Eds.), *Empreendipedia* (pp. 574–576). Gradiva.
- Galinha, S. A., & Ponte, S. (2018). Estudos empíricos realizados no IFBrasília. In *Atas das II Jornadas Técnicas Internacionais*. 1-11. FCSH/NOVA.
- Gromada, A., & Shewbridge, C. (2016). *Student Learning Time*. OECD. <https://doi.org/10.1787/5jm409kqqkjhen>
- Gruber, T., Fuß, S., Voss, R., & Gläser-Zikuda, M. (2010). Examining student satisfaction. *International Journal of Public Sector Management*, 23(2), 105–123.
- Guilardi, F., & Spalarossa, C. (1989). *Guia para a Organização da Escola*. Edições Asa.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1983). *Instructional leadership and school*. SES.

- Hassan, K. El. (2011). *Quality of college life*. International Journal of Educational and Psychological Assessment, 8(1), 12–22.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário* (2.^a ed.). Edições Sílabo.
- Huertas, J. H., & Bardelli, N. H. (Eds.). (2025). *Atas do I Congresso Iberoamericano de Motivación y Emoción*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15753994>
- Ibiapina, I. M. M. (2008). *Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos*. Líber Livro.
- Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais: Guia prático para a mudança positiva*. ASA.
- Jesus, S. N., Campos, P., Alaiz, V., & Alves, M. (2000). *Trabalho em equipa e gestão escolar*. ASA.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning. *Educational Psychology Review*, 19(1), 15–29.
- Kaplan, C., & Chan, R. (2012). *Time Well Spent*. National Center. Time & Learning.
- Kristensen, T., Hannerz, H., Høgh, A., & Borg, V. (2005). The Copenhagen Psychosocial Questionnaire. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 31(6), 438–449.
- Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Edição Especial, 172–192.
- Lima, A. D., & França, M. (2020). O financiamento da educação básica. *Fineduca*, 10(8).
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695–706.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. M., & Combs, G. M. (2006). Psychological capital development. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 387–393.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., & Peterson, S. J. (2010). Positive psychological capital and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 41–67.
- Machado, J., & Alves, J. (2014). *Coordenação, supervisão e liderança*. Universidade Católica Editora.
- Magalhães, A. R., Barros, V. T. O. & Russo, A. C. (2025). O questionário de Copenhague (COPSOQ), segunda versão curta portuguesa, como ferramenta em avaliação ergonómica preliminar de riscos psicossociais e cognitivos. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 18(4) 1-23.
- Magalhães, M. D., & Teixeira, M. A. P. (2013). Antecedentes de comportamentos de busca de emprego. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(4), 411–419.
- Martins, A. S., & Calvosa, M. V. D. (2022). Autoeficácia x Estresse. *Revista Universidade Federal de Goiás* 22(1).
- Maroco, J. (2024). *Análise Estatística com o SPSS Statistics. Report Number*.
- Marujo, H., Neto, L., Caetano, A., & Rivero, C. (2007). Revolução positiva. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 13(1), 115–136.
- Matos, A. I. (2000). Liderança, clima de escola e inovação. In *IV Congresso Português de Sociologia*.
- Mattar, J. (2021). *Metodologia da pesquisa em educação*. Almedina.
- Morgan, D. L. (2019). *Basic and advanced focus groups*. Sage.
- Nóvoa, A. (1995). *As organizações escolares em análise*. D. Quixote.
- Oliveira, C. T., Carlotto, R. C., Teixeira, M. A. P., & Dias, A. C. G. (2016). Oficinas de gestão do tempo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(1), 224–233.
- Organização Mundial da Saúde. (2025). *WHOQOL: Measuring Quality of Life*. <https://www.who.int/tools/whoqol>
- Organização das Nações Unidas. (2015). *The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/goals>

- Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In Azevedo, J. (Ed.), *Avaliação dos resultados escolares* (pp. 103–126). ASA.
- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A classification and handbook*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Peterson, S. J., Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Zhang, Z. (2011). Psychological capital and employee performance. *Personnel Psychology*, 64, 427–450.
- Piazza, R., Castiglione, G., & Guevara, J. R. (2025). Universities in global transformation. *Journal of Adult and Continuing Education*, 31(1). <https://doi.org/10.1177/14779714241263779>
- Picado, L. (2009). *Ser Professor: Do mal-estar para o bem-estar docente*. Psicologia.com.pt.
- Piéron, M. (1988). *Enseignement des activités physiques et sportives*. Université de Liège.
- Pink, D. H. (2006). *A nova inteligência*. Academia do Livro.
- Pintassilgo, J., & Costa, R. (2007). A construção histórica do tempo escolar. In Gómez Fernández, R., Espigado Tocino, M. G., & Beas Miranda, M. (Coords.), *La escuela y sus escenarios* (pp. 105–130).
- Rego, A., Sobral, F., Simões, A., Duarte, C., Reis, F., Quaresma, I., Guimarães, M., Teixeira, M., & Cunha, M. P. (2020). Garra dos líderes e capital psicológico. *Revista Psicologia*, 34(1), 1–12.
- Rego, A., Sousa, F., Marques, C., & Cunha, M. P. (2012). Authentic leadership and creativity. *Journal of Business Research*, 65, 429–437.
- Ryff, C. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 57, No. 6, 1069-1081
- Rocha, (2021). *O edifício escolar como agente ativo nas pedagogias inovadoras*. Universidade de Lisboa.
- Rodrigues, A., Ramos, F., Rodrigues, I. P., Gregório, M. C., & Félix, P. (2017). *Organização escolar: O tempo*. TIC.
- Roldão, M. C. (1999). Currículo e cidadania. *Inovação*, 12, 9–26.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a autonomia das escolas e professores*. DGE.
- Rowe, W. G. (2002). Liderança estratégica e criação de valor. *Revista de Administração de Empresas*, 42(1). 7–19.
- Scheerens, J. (2013). *Productive Time in Education*. University of Twente.
- Seco, G., Pereira, A., Filipe, L., Alves, S., & Duarte, A. (2012). *Como ter sucesso no ensino superior*. Pactor.
- Seligman, M. (2007). *What You Can Change and What You Can't*. John Murray Press.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Sergiovanni, T. J. (2004). *O mundo da liderança*. Edições Asa.
- Silva, C. (2006). *Copenhagen Psychosocial Questionnaire COPSOQ: Manual de versão portuguesa*. Universidade de Aveiro.
- Silva, C. M. (2017). Práticas pedagógico-didáticas e espaço escolar. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 459–485.
- Silva, G. R., & Sá, V. I. M. (2017). O Diretor escolar em Portugal. *Espaço do Currículo*, 10(1), 62–81.
- Sítima, L., Oliveira, F., & Fernandes, V. (2005). *LOOP: Organizações em mudança*. Sílabo.
- Soares, E. F. (2011). A escola como organização educativa. *Memória e Campo Escolar*, 7, 143–156.
- Tavares, O., Sá, C., Sin, C., & Amaral, A. (2022). *Equity policies in global higher education*. Springer.
- Teixeira, M. A. T. (2010). *Desenvolvimento de carreira em universitários: Construção de um instrumento*. III Congresso Brasileiro de Psicologia.

Trigo, J., & Costa, J. (2008). Liderança nas organizações educativas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16(61), 561–582.

Vala, J., & Monteiro, M. B. (2017). *Psicologia Social* (10.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Vieira, D. A., Caires, S., & Coimbra, J. L. (2011). Do ensino superior para o trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 29–36.

Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Sílabo.

Whitney, D., & Trosten-Bloom, A. (2003). *The Power of Appreciative Inquiry*. Berret-Koehler.

Wisker, G., McGinn, M. K., Bengtson, S. S. E., et al. (2021). Remote doctoral supervision. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(6), 612–623.

Yu, G. B., & Kim, J. H. (2008). Quality of college life. *Applied Research in Quality of Life*, 3(1), 1–21.

Yu, G. B., & Lee, D. J. (2008). A model of quality of college life. *Social Indicators Research*, 87(2), 269–285.

ANEXOS

ANEXO 1 – Escala de Avaliação Global de Cooperação

GÉNERO: Feminino
 Masculino
 Outro

FUNÇÃO: Docente
 Não-Docente
 Discente

IDADE: _____

Escala de Avaliação Global da Cooperação

(Jardim & Pereira, 2006)

Responda os itens abaixo marcando (com um X) o número que melhor representa a sua opinião, de acordo com a chave de respostas. Você pode usar os números 1, 2, 3, 4 ou 5, dependendo do quanto você acha que cada afirmação corresponde ao modo como você pensa, sente ou age. Se você acha que a sua opinião sobre a frase é nunca, marque "1". Se você acha que a sua opinião sobre a frase é sempre, marque o "5". Se você considerar que a frase não é nunca nem sempre, marque "3". Considere que quanto mais você concorda com a frase, maior deve ser o valor a ser marcado na escala (respostas 4 e 5); quanto mais você não concorda com a frase, menor será o valor a ser registado na escala (respostas 1 e 2). Note que todos os valores da escala podem ser marcados. Não existem respostas certas ou erradas. É importante que as suas respostas sejam sinceras e que você responda de acordo com o modo como você se sente, pensa ou age no momento atual. Por favor, responda a todos os itens.

NUNCA 1	RARAMENTE 2	ALGUMAS VEZES 3	FREQUENTEMENTE 4	SEMPRE 5
------------	----------------	--------------------	---------------------	-------------

1	Quando trabalho em equipa gosto de colaborar com os meus colegas.	1	2	3	4	5
2	Acho que a cooperação ajuda a desenvolver novas ideias.	1	2	3	4	5
3	Quando trabalho em grupo, sinto que o contributo de cada um é importante.	1	2	3	4	5
4	Gosto mais de trabalhar em grupo do que individualmente.	1	2	3	4	5
5	Aprecio o trabalho em equipa, sobretudo pelos momentos de diversão que proporciona.	1	2	3	4	5
6	Quanto mais trabalho em conjunto com os meus colegas, mais os estimo.	1	2	3	4	5
7	O trabalho em grupo faz com que eu goste de frequentar o meu estabelecimento de trabalho/ensino.	1	2	3	4	5
8	Prefiro a avaliação de grupo à avaliação individual.	1	2	3	4	5
9	Quando trabalho em grupo, tenho melhor rendimento.	1	2	3	4	5

Os dados recolhidos são para uso exclusivo do presente estudo, não existindo quaisquer interesses financeiros a motivar o estudo.

A sua participação é voluntária e não apresenta quaisquer riscos, não existindo nenhuma contrapartida financeira ou de outra natureza.

A confidencialidade e anonimato dos dados serão garantidos. A identificação far-se-á por um código, não existindo em nenhum material de referência dados de identificação.

ANEXO 2 – Escalas de desenvolvimento de carreira para universitários

GÉNERO:	<input type="checkbox"/>	FEMININO	ANO DE CURSO:	<input type="checkbox"/>	1º ANO MEST.	OPÇÃO ENTRADA	<input type="checkbox"/>	1ª OPÇÃO	IDADE : __
	<input type="checkbox"/>	MASCULINO		<input type="checkbox"/>	2º ANO CTESP/LIC./ MEST.		<input type="checkbox"/>	2ª OPÇÃO	
	<input type="checkbox"/>	OUTRO		<input type="checkbox"/>	3º ANO LIC.		<input type="checkbox"/>	OUTRA	

ESCALAS DE DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA PARA UNIVERSITÁRIOS

(Teixeira, 2010)

Responda os itens abaixo marcando (com um X) o número que melhor representa a sua opinião, de acordo com a chave de respostas. Você pode usar os números 1, 2, 3, 4 ou 5, dependendo do quanto você acha que cada afirmação corresponde ao modo como você pensa, sente ou age. Se você acha que a sentença é falsa a seu respeito, marque "1". Se você acha que a frase é verdadeira, marque o "5". Se você considerar que a frase não é falsa nem verdadeira, marque "3". Considere que quanto mais você acha que a frase é verdadeira a seu respeito, maior deve ser o valor a ser marcado na escala (respostas 4 e 5); quanto mais você achar que a frase é falsa a seu respeito, menor será o valor a ser registado na escala (respostas 1 e 2). Note que todos os valores da escala podem ser marcados. Não existem respostas certas ou erradas. É importante que as suas respostas sejam sinceras e que você responda de acordo com o modo como você se sente, pensa ou age no momento atual. Por favor, responda a todos os itens.

A frase é totalmente <i>falsa</i> a seu respeito (não corresponde de maneira nenhuma ao modo como você se sente, pensa ou age)	1	2	3	4	5	A frase é totalmente <i>verdadeira</i> a seu respeito (corresponde perfeitamente ao modo como você se sente, pensa ou age)
--	---	---	---	---	---	--

9	Tenho buscado modos de lidar com possíveis barreiras a meus planos profissionais.	1	2	3	4	5
10	Tenho avaliado o rumo que minha carreira está seguindo a fim de verificar se meus objetivos estão sendo atingidos.	1	2	3	4	5
11	Tento construir e manter uma rede de contatos pessoais que possam me ajudar a ingressar no mercado de trabalho.	1	2	3	4	5
12	Tento identificar possíveis barreiras ou dificuldades para executar meus planos profissionais.	1	2	3	4	5
13	Busco ativamente informações sobre oportunidades de trabalho em minha profissão.	1	2	3	4	5
14	Quando estabeleço uma meta relacionada á minha carreira, eu procuro desenvolver uma estratégia clara de como alcançá-la.	1	2	3	4	5
15	Procuo pessoas que eventualmente possam me auxiliar no desenvolvimento de minha carreira.	1	2	3	4	5
16	Procuo sempre planejar o que estarei fazendo daqui a um semestre ou um ano em termos profissionais ou educacionais.	1	2	3	4	5
17	Tenho procurado realizar cursos complementares para atuar em minha profissão (extensão, atualização, capacitação, aperfeiçoamento, pós-graduação).	1	2	3	4	5
28	* Conseguir uma boa posição na minha profissão depende de eventos que estão fora do meu controle.	1	2	3	4	5
29	* Eu vejo o meu futuro profissional dependendo de forças externas a mim.	1	2	3	4	5
30	* Eu vejo as minhas oportunidades profissionais dependendo mais do mercado de trabalho ou dos outros do que de mim mesmo.	1	2	3	4	5
31	Eu sou o principal responsável pelo que acontece ou acontecerá em minha carreira profissional.	1	2	3	4	5
32	Para mim o sucesso profissional depende fundamentalmente do esforço pessoal.	1	2	3	4	5
33	* Para eu me dar bem profissionalmente precisarei contar com a ajuda da sorte.	1	2	3	4	5
34	* Não há muita coisa que eu possa fazer para aumentar minhas chances de sucesso profissional.	1	2	3	4	5

Os dados recolhidos são para uso exclusivo do presente estudo, não existindo quaisquer interesses financeiros a motivar o estudo.

A sua participação é voluntária e não apresenta quaisquer riscos, não existindo nenhuma contrapartida financeira ou de outra natureza.

A confidencialidade e anonimato dos dados serão garantidos. A identificação far-se-á por um código, não existindo em nenhum material de referência dados de identificação.

ANEXO 3 – Escala instrumental para lideranças

GÉNERO: Feminino
 Masculino
 Outro

INSTITUIÇÃO: Pública
 Privada

IDADE: _____

ESCALA INSTRUMENTAL PARA LIDERANÇAS

(MANUAL DE COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL E GESTÃO (2016), p. 135, adaptado de Judge *et al.* (1999))

Responda os itens abaixo marcando (com um X) o número que melhor representa a sua opinião, de acordo com a chave de respostas. Você pode usar os números 1, 2, 3, 4 ou 5, dependendo do quanto você acha que cada afirmação corresponde ao modo como você pensa, sente ou age. Se você acha que a sua opinião sobre a frase é completamente falsa, marque "1". Se você acha que a sua opinião sobre a frase é completamente verdadeira, marque o "5". Se você considerar que a frase nem é falsa nem verdadeira, marque "3". Considere que quanto mais você concorda com a frase, maior deve ser o valor a ser marcado na escala (respostas 4 e 5); quanto mais você não concorda com a frase, menor será o valor a ser registado na escala (respostas 1 e 2). Note que todos os valores da escala podem ser marcados. Não existem respostas certas ou erradas. É importante que as suas respostas sejam sinceras e que você responda de acordo com o modo como você se sente, pensa ou age no momento atual. Por favor, responda a todos os itens.

A afirmação é completamente falsa 1	É parcialmente Falsa 2	Nem é falsa nem Verdadeira 3	É parcialmente Verdadeira 4	A afirmação é completamente verdadeira 5
--	---------------------------	---------------------------------	--------------------------------	---

1	Quando ocorrem grandes mudanças na organização, os gestores sentem que as enfrentam com relativa facilidade.	1	2	3	4	5
2	Os gestores têm desenvolvido esforços de transformação da organização.	1	2	3	4	5
3	Os gestores consideram que a mudança é algo a que é preciso reagir de modo adaptativo, e não algo que é necessário abraçar com afinco.	1	2	3	4	5
4	Quando ocorrem mudanças na organização, os gestores tentam geri-las mais do que queixar-se das mesmas.	1	2	3	4	5
5	As mudanças na organização causam stresse aos gestores.	1	2	3	4	5
6	Os gestores encaram as mudanças como oportunidades de carreira.	1	2	3	4	5
7	Os gestores consideram que as mudanças profundas melhoram a organização.	1	2	3	4	5
8	Os gestores consideram que a turbulência ambiental apresenta oportunidades de mudança que devem ser realizadas.	1	2	3	4	5
9	Quando as mudanças são anunciadas, os gestores tentam enfrentá-las resolvendo os problemas, em vez de reagirem de modo emocional.	1	2	3	4	5

Os dados recolhidos são para uso exclusivo do presente estudo, não existindo quaisquer interesses financeiros a motivar o estudo.

A sua participação é voluntária e não apresenta quaisquer riscos, não existindo nenhuma contrapartida financeira ou de outra natureza.

A confidencialidade e anonimato dos dados serão garantidos. A identificação far-se-á por um código, não existindo em nenhum material de referência dados de identificação.

ANEXO 4 – Entrevista para líderes em IES

GÉNERO: Feminino

Masculino

Outro

INSTITUIÇÃO: Pública

Privada

IDADE: _____

ENTREVISTA PARA LÍDERES EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

no contexto de estudo/investigação académica

Esta entrevista aberta, não presencial, decorre no âmbito de uma dissertação do Mestrado em Administração Educacional, que se encontra na fase de elaboração.

Os dados recolhidos são para uso exclusivo do presente estudo, não existindo quaisquer interesses financeiros a motivar o estudo. A sua participação é voluntária e não apresenta quaisquer riscos, não existindo nenhuma contrapartida financeira ou de outra natureza. A confidencialidade e anonimato dos dados serão garantidos. A identificação far-se-á por um código, não existindo em nenhum material de referência dados de identificação.

Responda às questões abaixo não existindo mínimo nem máximo de palavras. Não existem respostas certas ou erradas. É importante que as suas respostas sejam sinceras e que você responda de acordo com o modo como você se sente, pensa ou age no momento atual. Por favor, responda a todos os itens.

- 1) Sendo o Professor um Líder e estando na linha da frente da Liderança de uma Instituição de Ensino Superior, quais as valências e prioridades que identifica no contexto educacional e que são apreciadas pelos estudantes?

...

- 2) Quais são as iniciativas e recursos que uma Instituição de Ensino Superior pode oferecer para a ajudar os estudantes a conciliar a vida académica com outras responsabilidades pessoais e profissionais?

...

ANEXO 5 – Guião de entrevista aos líderes

Bloco temáticos	Objetivos específicos	Roteiro/Questões/Tópicos	Tempo aproximado (Minutos)
I Legitimação da entrevista e motivação para o estudo	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado; - Explicar os objetivos da entrevista; - Assegurar o anonimato e confidencialidade da entrevista; - Solicitar autorização para a gravação da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar o entrevistado da finalidade da investigação em curso; -Apresentação do tema e os objetivos da entrevista ao entrevistado; - Solicitar permissão para o registo da entrevista; - Garantir o carácter de confidencialidade das informações prestadas. 	2
II Caracterização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher informações para ajudar na caracterização do entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Características da amostra/ participantes. 	5
III Aprofundamento do objeto de estudo	<ul style="list-style-type: none"> a) Identificar as competências e práticas pedagógicas valorizadas pelos estudantes, segundo a perspetiva dos líderes; b) Compreender como os líderes em ensino superior interpretam as prioridades atuais do contexto educacional; c) Conhecer as estratégias de liderança pedagógica que impactam positivamente a experiência estudantil; d) Investigar como a liderança académica entende a articulação entre ensino, apoio ao estudante e clima institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1. Sendo o Professor um Líder e estando na linha da frente da Liderança de uma Instituição de Ensino Superior, quais as valências e prioridades que identifica no contexto educacional e que são apreciadas pelos estudantes? 	7
IV Aprofundamento do objeto de estudo	<ul style="list-style-type: none"> a) Identificar, na visão das lideranças, quais os recursos institucionais mais eficazes para promover o equilíbrio entre vida académica e pessoal; b) Explorar estratégias de gestão e organização institucional que favoreçam a conciliação estudo-trabalho-vida pessoal; c) Compreender as propostas dos líderes sobre medidas de apoio aos estudantes com múltiplas responsabilidades; d) Conhecer a perceção dos líderes sobre as necessidades atuais dos estudantes em termos de flexibilidade e suporte institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> -2. Quais são as iniciativas e recursos que uma Instituição de Ensino Superior pode oferecer para a ajudar os estudantes a conciliar a vida académica com outras responsabilidades pessoais e profissionais? 	7
V Finalização da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se o entrevistado pretende dar mais informações e/ou esclarecimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gostaria de esclarecer ou acrescentar mais alguma informação à entrevista? 	2
VI Agradecimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a participação na entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a participação; - Informar que o resultado da pesquisa será disponibilizado após o término do trabalho. 	1

ANEXO 6 – Termo de consentimento para participação em grupo focal

TERMO DE CONSENTIMENTO

Autorização para Gravação de Áudio Participação em Grupo Focal

Investigador responsável: *Pedro Miguel Oliveira Graça*
Instituição: *Instituto Politécnico de Santarém*
Curso: *Mestrado em Administração Educacional*
Orientadora: *Professora Sónia Galinha*

Caro participante,

Durante esta investigação será realizado um grupo focal, e a sua participação será gravada por meio de áudio com o seu consentimento livre e esclarecido, com o intuito exclusivo de registar as informações discutidas para posterior análise académica.

As gravações serão utilizadas apenas para fins científicos, sendo mantidas sob sigilo e armazenadas com segurança. Os dados serão tratados de forma anónima e os nomes reais dos participantes não serão divulgados em nenhum momento.

A participação é voluntária e pode retirar-se da investigação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. A recusa ou desistência não acarretará qualquer penalidade.

❖ Declaração do participante:

Eu, _____, do género _____,
Estudante do Curso de _____, do _____ ano, com a idade _____, declaro
que:

- Fui devidamente informado(a) sobre os objetivos e procedimentos da investigação;
- Autorizo a gravação áudio da minha participação;
- Estou ciente de que minha identidade será mantida em confidencialidade;
- Concordo livremente em participar desta investigação.

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) investigador (a): _____

ANEXO 7 – Guião de entrevista ao grupo focal

Bloco temáticos	Objetivos específicos	Roteiro/Questões/Tópicos	Tempo aproximado (Minutos)
I Legitimação do grupo focal e motivação para o estudo	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar o grupo focal e motivar os estudantes; - Explicar os objetivos do grupo focal; - Assegurar o anonimato e confidencialidade do grupo focal; - Solicitar autorização para a gravação do grupo focal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar os participantes da finalidade da investigação em curso; - Apresentação do tema e os objetivos do grupo focal aos participantes; - Solicitar permissão para o registo do grupo focal; - Garantir o carácter de confidencialidade das informações prestadas. 	5
II Caracterização do grupo focal	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher informações para ajudar na caracterização de cada participante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher características da amostra/ participantes. 	5
III Aprofundamento do objeto de estudo	<ul style="list-style-type: none"> a) Identificar as competências e práticas pedagógicas valorizadas pelos estudantes, segundo a perspetiva dos alunos; b) Compreender como os estudantes em ensino superior interpretam as prioridades atuais do contexto educacional; c) Conhecer as estratégias pedagógicas que impactam positivamente a experiência estudantil; d) Investigar como a experiência académica entende a articulação entre ensino, apoio ao estudante e clima institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> 1) Quais as valências e prioridades que identificam no contexto educacional e que são apreciadas pelos estudantes? 	10
IV Aprofundamento do objeto de estudo	<ul style="list-style-type: none"> a) Identificar, na visão dos estudantes quais os recursos institucionais mais eficazes para promover o equilíbrio entre vida académica e pessoal; b) Explorar estratégias e organização estudantil que favoreçam a conciliação estudo-trabalho-vida pessoal; c) Compreender as propostas dos estudantes sobre múltiplas responsabilidades; d) Conhecer a perceção dos estudantes sobre as necessidades atuais dos alunos em termos de flexibilidade e suporte institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> 2.1) Quais são as iniciativas e recursos que as Instituições podem oferecer para a ajudar os estudantes a conciliar a vida académica com outras responsabilidades pessoais e profissionais? 2.2) E os estudantes, o que podem também melhorar em geral na sua gestão diária para uma melhor conciliação? 	15
V Finalização da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se os participantes pretendem dar mais informações e/ou esclarecimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gostaria de esclarecer ou acrescentar mais alguma informação no grupo focal? 	3
VI Agradecimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a participação no grupo focal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a participação; - Informar que o resultado da pesquisa será disponibilizado após o término do trabalho. 	2