

# GESTÃO DA ESCOLA

---

Percursos Investigativos

VOLUME I

## Organização

---

Antónia Barreto

Isabel Rebelo

Marlene Sousa

## Ficha técnica

### Título

Gestão da Escola  
Percurso investigativos - Volume 1

### Organização

Antónia Barreto (ESECS - IPLeia, Ci&DEI) <https://orcid.org/0000-0001-5467-8595>  
Isabel Rebelo (ESECS - IPLeia, Ci&DEI) <https://orcid.org/0000-0003-0786-8681>  
Marlene Sousa (ESECS - IPLeia, CICS.NOVA) <https://orcid.org/0000-0002-1201-9636>

### Edição

Instituto Politécnico de Leiria  
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais  
CI&DEI

### Capa

Margarida Tavares

### Grafismo e Composição

Margarida Tavares e João Pinheiro

### ISBN

978-989-35743-3-1

### DOI

<https://doi.org/10.25766/y4j5-gr21>

© 2024 · ESECS/Instituto Politécnico de Leiria

## **Comissão Científica**

**Adélia Lopes** - Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel, Carreira

**Antónia Barreto** - ESECS - IPléiria, Ci&DEI

**Clarinda Barata** - ESECS - IPléiria, Ci&DEI

**Isabel Rebelo** - ESECS - IPléiria, Ci&DEI

**José Brites Ferreira** - ESECS - IPléiria, Ci&DEI

**Marlene Sousa** - ESECS - IPléiria, CICS.NOVA

**Raúl Antunes** - ESECS - IPléiria, CIDESD

**Rui Matos** - ESECS - IPléiria, CIDESD

**Susana Sardinha Monteiro** - ESECS - IPléiria, Ci&DEI, IJP - Polo de Leiria



## Apresentação

O e-book *Gestão da Escola - percursos investigativos*, é uma publicação da iniciativa da Comissão Científica do Mestrado em Ciências da Educação – Gestão Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria que divulga, neste seu 1.º volume, um conjunto de trabalhos de investigação desenvolvidos no âmbito dos projetos finais de mestrados do Curso. Todos os trabalhos foram apresentados e discutidos em provas públicas e as versões, em formato de resumo alargado, que constam deste e-book foram igualmente sujeitas a um processo por revisão por pares, tendo sido para esse efeito constituída uma comissão científica.

Pretende-se com esta iniciativa despertar o interesse para a leitura das versões completas dos documentos alojados no Repositório Institucional do Politécnico de Leiria (IC-online) e contribuir para a divulgação da investigação realizada nesta Escola no âmbito do mestrado em Ciências da Educação – Gestão Escolar. Pretende-se com este livro criar oportunidades de reflexão úteis para públicos interessados nas problemáticas em apreço, como por exemplo, outros estudantes ou investigadores, diretores de escolas e agrupamentos de escolas, professores desempenhando ou não cargos de liderança intermédia em escolas ou técnicos variados com responsabilidades na gestão educativa.

Aos mestres, autores, que se aliaram a esta iniciativa contribuindo com os resumos alargados dos seus trabalhos, uma nota de agradecimento.



# Índice

- 8 **INTRODUÇÃO**  
Isabel Rebelo, Marlene Sousa, Antónia Barreto
- 12 ***CAPÍTULO 1 -***  
**A CARTA EDUCATIVA DE LEIRIA COMO INSTRUMENTO  
DE PLANEAMENTO ESTRATÉGICO: A OPINIÃO DOS  
DIRETORES DAS ESCOLAS E DA AUTARQUIA**  
Donato Rosa e Antónia Barreto
- 44 ***CAPÍTULO 2 -***  
**GESTÃO ESCOLAR BASEADA NO BEM-ESTAR DO  
ALUNO: AVALIAÇÃO E MELHORIA DA ESCOLA E DO  
PROCESSO EDUCATIVO (DOIS ESTUDOS DE CASO)**  
Núria Duarte e Antónia Barreto
- 100 ***CAPÍTULO 3 -***  
**UNIDADES DE APOIO AO ALTO RENDIMENTO NA  
ESCOLA: CONCILIAR CARREIRA DESPORTIVA COM  
EDUCAÇÃO**  
Sandra Serrão e Rui Matos
- 144 ***CAPÍTULO 4 -***  
**OS ASSISTENTES TÉCNICOS NA ORGANIZAÇÃO  
ESCOLAR - ESTUDO DE CASO NO AGRUPAMENTO DE  
ESCOLAS DOMINGOS SEQUEIRA**  
Teresa Carvalho, Susana Sardinha Monteiro e Marlene  
Sousa

## Introdução

Isabel Rebelo, Marlene Sousa, Antónia Barreto

Os desafios colocados às escolas (Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas, públicas e privadas) e aos seus gestores têm vindo a avolumar-se com a produção legislativa nacional que tem operacionalizado orientações de política educativa nacional e internacional visando, por um lado, dar resposta a modificações sociais, culturais, ambientais e económicas ocorridas nestas primeiras décadas do século XXI, e, por outro, contribuir para a concretização da visão de cidadania do presente mas também da sua projeção no futuro, informada pelos valores e princípios subjacentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas.

Se a imprevisibilidade do futuro estava já há muito presente nas consciências e no discurso dos responsáveis pelas políticas científicas, educativas, sociais e económicas ao nível nacional e internacional, a recente Pandemia de COVID-19 veio concretizar, com implicações muito diretas na vida dos cidadãos, essa perceção de imprevisibilidade, e colocar a educação e as instituições educativas numa posição muito central do olhar da sociedade.

A Municipalização da Educação, a generalização da Flexibilidade e Autonomia Curricular, o compromisso com a Educação Inclusiva, os desafios da Transição Digital e da Transição Verde, e ao mesmo tempo, os requisitos de prestação de contas, o alinhamento com sistemas de gestão da qualidade, como o EQAVET, as expectativas de produzir resultados cada vez melhores e de ter de o fazer incluindo populações cada vez mais diversas, constituem-se como desafios que se colocam hoje à escola e a quem a dirige, mas que contém também, em si, oportunidades para o desenvolvimento e a inovação da instituição escola face à sua missão de promoção do desenvolvimento humano.

No sentido em que a escola, enquanto organização, tem de ter cada vez mais a capacidade de se adaptar e inovar, continuamente e com sucesso, a condições imprevisíveis, terá de se assumir como uma escola reflexiva e aprendente (Alarcão, 2001, 2020; Sun, 2003). Nessa escola os diretores e os docentes que desempenham cargos de gestão intermédia, para além das funções de gestão e de administração que lhes competem, devem assumir-se como líderes de processos de desenvolvimento, mudança e inovação, na escola, mobilizando e envolvendo toda a população escolar – quem nelas estuda e trabalha - e articulando com a

comunidade educativa a criação de condições para que tal aconteça. É, pois, requerido, em particular a quem exerce cargos de liderança, o desempenho de um conjunto exigente de papéis e funções que vão desde a gestão de recursos financeiros e humanos até à criação de condições para que a educação, o ensino e a aprendizagem com qualidade se desenvolvam na escola (Pont et al., 2018).

No presente e-book apresenta-se um conjunto de estudos de caso que se podem constituir como ponto de partida para reflexões sobre dimensões de planeamento, de avaliação e de contextos de aprendizagem na escola. Trazem ao leitor a análise e a partilha de (boas) práticas, de soluções adotadas em contextos específicos para problemas e desafios, em que eventualmente se reveja, e a visão dos atores da escola e da comunidade educativa sobre questões com que os diferentes níveis de liderança da escola se confrontam face à implementação de mudanças e inovações ditadas por exigências contemporâneas do sistema educativo e da sociedade.

O estudo apresentado no capítulo 1 - *A Carta Educativa de Leiria como Instrumento de Planeamento Estratégico: A Opinião dos Diretores das Escolas e da Autarquia*, decorreu do reconhecimento da crescente valorização da participação das autarquias na educação, reforçada pela publicação do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro<sup>1</sup>, e visou perceber a influência da Carta Educativa como instrumento do planeamento estratégico e do reordenamento das redes municipais de oferta de educação e formação, e a forma como contribui para a efetivação das políticas educativas locais. Concretizou-se através de um estudo qualitativo, que incidiu sobre a Carta Educativa de 2007 e o Relatório Preliminar da Carta Educativa 20-30 do concelho de Leiria, que recorreu a análise documental e a entrevistas como instrumentos de recolha de dados.

O capítulo 2 - *Gestão Escolar Baseada no Bem-Estar do Aluno: Avaliação e Melhoria da Escola e do Processo Educativo (Dois Estudos de Caso)*, apresenta dois estudos de caso que configuram um estudo que visou “estabelecer um quadro de referência do bem-estar do aluno na escola e compreender de que forma o foco no bem-estar do aluno pode promover a melhoria da escola e do processo educativo e, conseqüentemente, das aprendizagens dos alunos”. A seleção dos casos, neste estudo de natureza qualitativa, e que recorreu à metodologia SPIRAL, recaiu sobre dois projetos (de duas escolas) considerados inovadores no 1.º ciclo do ensino básico.

No capítulo 3 - *Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na Escola: Con-*

---

1 Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro. *Diário da República* n.º 21/2019, Série I.

*ciliar Carreira Desportiva com Educação*, apresenta-se estudo que teve como principal finalidade conhecer as condições de execução das Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na Escola, enquanto programa nacional, e averiguar da continuidade dos apoios aí consignados ao nível do ensino superior. Também neste estudo, de natureza qualitativa, se recorreu à análise documental e à entrevista como técnicas de recolha de dados.

No estudo apresentado no capítulo 4, um estudo de caso, realizado num agrupamento de escolas de Leiria, sobre *Os assistentes técnicos na organização escolar*, procuraram-se comparar as perceções que estes profissionais têm do seu papel na Escola com as perceções e reconhecimento da sua atividade expressas por outros membros da comunidade escolar.

### Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2001). Do olhar supervisiivo ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (org.), *Supervisão Pedagógica. Princípios e Práticas* (pp. 11-56). Papyrus Editora.

Alarcão, I. (2020). A Supervisão no campo educativo. UA Editora. <https://doi.org/10.34624/11c4-1960>

Pont, B.; Nusche, D.; Moorman, H. (2018). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. OECD Publications. [www.oecd.org/publishing/corrigenda](http://www.oecd.org/publishing/corrigenda).

Sun, H. (2003) Conceptual clarifications for ‘organizational learning’, ‘learning organization’ and ‘a learning organization’, *Human Resource Development International*, 6(2), 153-166. <https://doi.org/10.1080/13678860110086465>



# CAPÍTULO



## Da carta escolar à carta educativa: o processo de construção da ce de 2.<sup>a</sup> geração de Leiria

Donato Filipe Nobre Rosa <sup>1</sup>, Antónia Barreto <sup>2</sup>

### 1. Introdução

O quadro de transferência de competências no domínio da educação para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais concretizado pelo Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, vem ampliar de forma significativa o âmbito de intervenção das autarquias, podendo vir a ser considerado um marco no percurso da administração da educação em Portugal. Este percurso, iniciado essencialmente a partir de 1974, foi realizado com avanços e alguns recuos, “com os cuidados políticos e burocráticos de não esvaziar a sua chefia” (Martins, 2005, p. 139). A descentralização de competências da administração central para o governo local obrigou à construção de instrumentos de política educativa local. A Carta Educativa é um desses instrumentos.

Consagrada legalmente como um instrumento “fundamental” de planeamento e ordenamento prospetivo da rede de ofertas de educação e formação expressa inicialmente no Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, o documento, conhecido, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, como Carta Educativa de 2.<sup>a</sup> Geração, vê a sua importância reforçada em relação à primeira.

Num momento em que os municípios assumiram as (novas) responsabilidades previstas no recente diploma legal e que estão em fase de construção das Cartas Educativas à luz das novas orientações, consideramos pertinente compreender a opinião dos diretores das escolas e da autarquia sobre este instrumento de planeamento estratégico e a forma como se relaciona, influenciando ou condicionando, com as políticas educativas locais, em particular no concelho de Leiria.

Sendo a elaboração das Cartas Educativas um processo de elevada importância no contexto do planeamento educativo local, consideramos conveniente analisar a Carta Educativa de 2007 do concelho de

---

1 Agrupamento de Escolas Correia Mateus, Leiria

2 Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria Decreto

3 Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro. *Diário da República* n.º 21/2019, Série I.

4 Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, *Diário da República* n.º 12/2003, Série I-A.

Leiria e recolher opiniões junto dos dirigentes escolares e da autarquia. Apesar da nova Carta Educativa estar ainda em fase de elaboração, analisamos o Relatório Preliminar da Carta Educativa de 20-30 que se apresenta como um documento muito próximo do final.

A nossa investigação incidiu na análise da Carta Educativa de 2007 e no Relatório Preliminar da Carta Educativa de 20-30 e nas entrevistas aos diretores e diretoras de escolas públicas, escolas profissionais e autarquia (na pessoa da Sr.<sup>a</sup> Vereadora e da Coordenadora da Equipa responsável pela elaboração da nova Carta Educativa).

## **2. Enquadramento Teórico**

### **2.1. Evolução do Papel do Município na Administração da Educação**

Em Portugal, a participação municipal na educação acentuou-se a partir de 1974, depois da instauração da democracia. Até então podemos falar da assunção centralizada do Estado na educação. Fernandes (2005) considera que “as mesmas causas que originaram a crise dos sistemas educativos nos outros países de modelos centralizados tiveram aqui um papel relevante” (p. 193). De acordo com o autor, o conceito de Estado Educador ao assumir-se como exclusivo educador dos cidadãos, absorveu todas as funções educativas da família e de outras instituições, distanciando a escola do meio envolvente, designadamente da família, da igreja, do município e de outras organizações locais.

Terá sido na segunda metade do século passado que começaram a acentuar-se as incapacidades do sistema educativo centralizador em responder às necessidades de uma sociedade contemporânea, contribuindo para isso as mudanças identificadas por Fernandes (2005, p. 196): massificação escolar, mudanças tecnológicas, crises económicas dos anos 70, movimentações demográficas, atribuição à escola de novas responsabilidades e democratização dos estados onde vigoravam regimes autoritários. Estas mudanças não só levaram à aceitação da ligação da escola com o meio envolvente, como encetaram a procura de uma “política educativa a partir do local” (idem, p. 197).

A primeira perspetiva de análise da ação educacional dos municípios é-nos sugerida por João Pinhal (2012) que entende que a intervenção do município pode repartir-se por três categorias:

**Figura 1**

*A Intervenção dos Municípios na Educação*



Fonte: Pinhal, Os Municípios Portugueses e a Educação, 2012, p. 304

Relativamente à categoria “cumprir as competências legais”, João Pinhal destaca dois momentos legislativos principais. O primeiro decorre da publicação dos Decretos-Lei n.ºs 77/84, de 8 de março<sup>1</sup> e 100/84, de 29 de março<sup>2</sup>, que consagram a intervenção dos municípios em tarefas de apoio ao funcionamento do sistema educativo e de apoio aos alunos e às escolas, para além de confirmar a competência municipal que vinha do tempo do Estado Novo, de construção e conservação das escolas do primeiro ciclo do ensino básico. O segundo momento identificado pelo autor, ocorre em 1999, pela publicação das Leis n.ºs 159/99, na 14 de setembro<sup>3</sup> e 169/99, de 18 de setembro<sup>4</sup>, que acrescenta às competências anteriormente legisladas “um conjunto de novas responsabilidades com mais relevância política, designadamente a criação dos conselhos locais de educação e a elaboração das cartas educativas” (Pinhal, 2012, p. 306). O autor é da opinião que estes dois momentos deram a possibilidade ao município de intervir em áreas-chave do sistema educativo.

Na categoria de “ter projetos/ programas próprios” o autor reúne as ações municipais realizadas ao abrigo da LBSE, relativas à educação pré-escolar, à educação especial, ao ensino profissional e à educação extra-escolar. São ainda consideradas nesta categoria os projetos socioeducativos idealizados e postos em prática pelos executivos municipais que, na opinião do autor, “constituem um dos melhores exemplos da assunção de uma certa autonomia das autarquias locais em matéria educativa” (Pinhal, 2012, p. 307).

Por último, João Pinhal refere que “apoiar as ações das organizações

1 Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de março. *Diário da República* n.º 57/1984, Série I.

2 Decreto-Lei n.º 100/84, de 29 de março. *Diário da República* n.º 75/1984, Série I.

3 Lei n.º 169/99, de 18 de setembro. *Diário da República* n.º 219/1999, Série I-A

4 Lei n.º 159/99, de 14 de setembro. *Diário da República* n.º 215/1999, Série I-A.

locais” diz respeito aos apoios (logísticos, materiais, financeiros, humanos) dados à escola e às restantes organizações locais que interagem no domínio da educação ou em domínios conexos, fora do quadro das suas obrigações legais. Segundo o autor, estes apoios, situados fora dos limites da intervenção obrigatória dos municípios, “contribuem para o reforço da oferta educativa local” e para “o empowerment das organizações e do próprio município”, “ajudando a concretizar uma verdadeira autonomia local” (Pinhal, 2012, p. 308).

Sousa Fernandes considera que o papel educativo do município foi-se alterando ao longo do tempo e apresenta “três perspetivas assumidas em tempos diferentes e que se sobrepõem entre si” (2005, p. 203). Esclarece o autor que a primeira perspetiva encara o município como um serviço da administração periférica do Estado, encarregue de cumprir certas funções e encargos educativos circunscritos. Esta perspetiva foi assumida em Portugal pelas reformas de 1870, 1878 e 1881 na monarquia liberal e retomadas em 1911 pela I República, não tendo sido alterada pela mudança política de 1974 (Fernandes, 2005).

A publicação da LBSE em 1986<sup>5</sup> conduz a uma segunda perspetiva sobre o papel do município, sendo este considerado “um parceiro privado e um agente educativo supletivo” (Fernandes, 2005, p.204). Sousa Fernandes observa que apesar de haver um maior protagonismo do município na educação, “o Estado continua a considerá-lo um interveniente menor e supletivo na educação”, sobre a qual pretende manter o controlo (Fernandes, 2005, p. 205). A partir de 1995, o autor considera que desponta uma nova perspetiva que considera “o município como um interveniente de estatuto público e não privado, embora o âmbito das suas atribuições se mantivesse limitado aos domínios anteriormente assinalados” (Fernandes, 2005, p. 207).

Assistimos, de facto, a uma evolução natural do papel do município na educação. Sem alterações súbitas no seu contributo, a evolução da participação municipal fez-se da periferia para o centro, tendo progredido de um papel de espectador, de trivial executante para o papel de protagonista e de participante.

## **2.2. Os recentes normativos reguladores das competências dos municípios**

A Constituição de 1976 patenteava os fundamentos da autonomia política e financeira das autarquias locais face ao poder central e da descentralização da administração pública. Contudo, a distribuição da au-

5 Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I.

toridade política definida constitucionalmente acabou por “ter reflexos e adaptações nos diferentes sectores, entre os quais o educativo, contribuindo para a afirmação dos poderes locais com competências, recursos e capacidades de iniciativa” (Batista, 2014, p. 409).

No quadro da transferência de competências, a Lei n.º 159/99 pronunciou-se pela primeira vez sobre o papel dos municípios no planeamento e gestão da rede escolar, através da Carta Escolar a integrar nos planos diretores municipais e pela criação dos Conselhos Locais de Educação (CLE).

Mais tarde, o Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro, vem alterar as denominações do CLE para Conselhos Municipais de Educação (CME) e das Cartas Escolares para Cartas Educativas (CE). Este normativo determina a obrigatoriedade dos municípios no desencadeamento de “processos de criação dos CME e de elaboração das CE”, esclarecendo ainda as “responsabilidades central e local em matérias como a construção e manutenção das escolas públicas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico” (Pinhal, 2012, p. 253). Formosinho & Machado (2004) referem que o Decreto-Lei n.º 7/2003 “concretiza uma política de desconcentração administrativa que, ao mesmo tempo que aproxima os serviços das populações, garante um controlo mais próximo das políticas definidas a nível central” (p. 26). Para os autores, este movimento de descentralização a nível do município procura a sua legitimização numa terminologia proveniente da gestão, mobilizando conceitos de modernização, resultados, eficiência e de eficácia que surgem associados a conceitos políticos – cidadão, autonomia, comunidade educativa.

Ainda em 2003, é publicado o Despacho n.º 13313/2003, de 8 de julho<sup>6</sup>, que reforça a importância do ordenamento da rede educativa numa perspetiva de criação de condições de gestão das escolas, de racionalização dos meios e de aumento da qualidade das aprendizagens.

Depois da aprovação do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário, através do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril<sup>7</sup>, e após um consenso negocial entre o Governo e a Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP), surge em 2008 nova legislação sobre a transferência de competências, com a publicação do Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho<sup>8</sup>. No preâmbulo pode ler-se que este se insere numa “nova geração de políticas locais e de políticas sociais”, cujo

6 Despacho n.º 13313/03, de 08 de Julho. *Diário da República* n.º 1557/2003, Série II.

7 Decreto-Lei n.º 75/08, de 22 de abril. *Diário da República* n.º 79/2008, Série I.

8 Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho. *Diário da República* n.º 144/2008, Série

objetivo central é “o reforço e a qualificação do poder local”, depois da “experiência muito positiva desenvolvida pelos municípios no âmbito do sistema educativo”. O normativo prevê a celebração de contratos de execução no caso das transferências e atribuições no domínio do pessoal não docente das escolas básicas e secundárias, atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico e gestão do parque escolar nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Estes contratos de execução vêm alargar e aprofundar os domínios que as autarquias exercem sobre outros ciclos, através de “contratos de execução” entre municípios e o governo central (Seabra et al, 2012 in Batista, 2014).

Dez anos mais tarde, a Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto<sup>9</sup>, lei-quadro da transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais, concretiza “os princípios da subsidiariedade, da descentralização administrativa e da autonomia do poder local”. O diploma legal refere que as transferências previstas são universais e propõe que o processo seja concretizado de forma gradual até 1 de janeiro de 2021. O diploma “garante” ainda que esta transferência de competências é acompanhada “dos recursos financeiros, humanos e patrimoniais adequados” (alínea f), Art. 3º).

Mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, redefina o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação e regula o funcionamento dos conselhos municipais de educação. Além de reforçar áreas anteriormente descentralizadas para os municípios, decreta novas competências e reúne num único diploma legal as competências das autarquias locais e entidades intermunicipais.

A tabela 1. resume a participação dos órgãos municipais de acordo com o presente diploma.

Além de redefinir as áreas de intervenção dos órgãos municipais, o presente diploma define com clareza o âmbito de ação dessa intervenção, com forte enfoque nos campos do planeamento e da gestão.

Como é referido no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, a partilha de responsabilidades entre a administração central e a administração local desenvolveu-se através de sucessivos quadros legais que ampliaram progressivamente o âmbito de intervenção das autarquias.

Tal como Cordeiro (2014a) observou, assistimos novamente a uma “tentativa de alteração profunda do sistema educativo português”, através da transferência de competências, poderes ou responsabilidades históricas do Estado (p.442).

9 Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto. *Diário da República n.º 157/2018, Série I.*

**Tabela 1**

*Resumo da participação dos órgãos municipais no domínio da educação, de acordo com o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro.*

Participação dos Órgãos Municipais no domínio da Educação (de acordo com o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro)		
Planeamento	Investimento	Gestão
<p>Carta Educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rede educativa;</li> <li>- equipamentos educativos;</li> <li>- ordenamento da rede educativa;</li> <li>- respeito por parâmetros técnicos;</li> </ul>	<p>Construção, requalificação e modernização de edifícios escolares</p> <p>Equipamento, conservação e manutenção de edifícios escolares</p>	<p>Apoios e complementos educativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ação social escolar</li> <li>- refeitórios escolares</li> <li>- transportes escolares</li> <li>- residências escolares,</li> <li>- alojamento;</li> <li>- escola a tempo inteiro;</li> <li>- organização e funcionamento das AAAF, CAF e AEC;</li> </ul>
<p>Plano de Transporte Escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- elaboração do plano de transportes escolares;</li> </ul>		<p>Pessoal Não Docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mapas de pessoal;</li> <li>- procedimento de transição de trabalhadores;</li> <li>- gestão de pessoal;</li> <li>- ações de formação;</li> </ul>
<p>Ofertas de educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rede da oferta de educação;</li> <li>- planeamento plurianual da rede da oferta educativa;</li> <li>- definição anual da rede da oferta educativa;</li> </ul>		<p>Funcionamento dos Edifícios Escolares:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fornecimento e serviços externos;</li> <li>- utilização de espaços fora do período das atividades escolares (consignação);</li> </ul>
		<p>Segurança Escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- segurança dos equipamentos educativos;</li> </ul>
		<p>Financiamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção, requalificação e modernização dos edifícios escolares e residências escolares, apoios e complementos educativos, pessoal não docente;</li> </ul>

Fonte: *Elaboração própria*

### **2.3. Da Carta Escolar à Carta Educativa de 2.<sup>a</sup> geração**

Depois da Carta Escolar ter sido entendida como um documento de planejamento estático e dogmático, onde se registava o levantamento dos edifícios escolares existentes e os que faltava construir (Martins, 2000, p. 7), é consagrada a obrigatoriedade da elaboração da Carta Educativa (CE) por parte dos municípios (primeiramente pela publicação do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, entretanto revogado pelo Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).

Édio Martins (2005) considera que, relativamente à Carta Escolar, a Carta Educativa reflete um conjunto de problemáticas muito mais amplo, remete para uma multiciplidade de situações e decisões com poderes e decisões partilhadas e exige um processo de negociação muito diferente da imposição (p. 149).

Constituída como “um instrumento de orientação da gestão do sistema educativo” (Art. 16.º do D.L. n.º 21/2019, de 30 de janeiro), o conceito atual da Carta Educativa vai muito para além da contagem de edifícios. Com o princípio da redução de custos subentendido (que decorre da racionalização dos recursos existentes, por exemplo), a Carta Educativa deve satisfazer as ofertas de educação e formação previstas num quadro prospetivo de desenvolvimento demográfico e socioeconómico. Para além do conceito da Carta Educativa, que transita do normativo anterior, houve também uma clara manutenção dos objetivos, que espelham com clareza quais os intentos da Carta Educativa. Assim, o documento deve incluir “todo o universo de educação e formação (público, privado e solidário), incluindo o ensino artístico bem como as suas modalidades especiais de educação e da educação extraescolar (DGEEC, DGESTE, & IGEFE, 2021, p. 8). A inclusão destas modalidades acrescenta a devida coerência às propostas e orientações da política educativa municipal, facilitando uma leitura e análise integrada do sistema de ensino.

No que diz respeito ao objeto da Carta Educativa houve uma manifesta reformulação na transição de normativos. Resumimos de seguida essas diferenças.

**Tabela 2**

Objeto da Carta Educativa – análise comparativa de normativos

Objeto da Carta Educativa	
Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro	Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro
<p>1. Identificação, a nível municipal, dos edifícios e equipamentos educativos, e respetiva localização geográfica, das ofertas educativas da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário da educação escolar, incluindo as suas modalidades especiais de educação, e da educação extra-escolar.</p> <p>2. Identificação dos recursos humanos necessários à prossecução das ofertas educativas referidas no número anterior e da análise da integração dos mesmos a nível municipal, de acordo com os cenários de desenvolvimento urbano e escolar.</p> <p>3. Incide sobre os estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino da rede pública, privada, cooperativa e solidária.</p> <p>4. Deve incidir, igualmente, sobre a concretização da ação social escolar no município, nos termos das modalidades estabelecidas na lei e de acordo com as competências dos municípios, do Ministério da Educação e demais entidades.</p> <p>5. Deve prever os termos da contratualização entre os municípios e o Ministério da Educação, ou outras entidades, relativamente à prossecução pelo município de competências na área das atividades complementares de ação educativa e do desenvolvimento do desporto escolar, de acordo com tipologias contratuais e custos padronizados, a fixar em protocolo a celebrar entre o Ministério da Educação e a Associação Nacional dos Municípios Portugueses.</p>	<p>1. A carta educativa tem por objeto a identificação, a nível municipal, dos edifícios e equipamentos educativos, e respetiva localização geográfica, bem como das ofertas educativas da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário da educação escolar, incluindo as suas modalidades especiais de educação, e da educação extraescolar.</p> <p>2. A carta educativa incide sobre os estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino da rede pública, privada, cooperativa e solidária.</p> <p>3. A carta educativa deve refletir a estratégia municipal para a redução do abandono escolar precoce e para a promoção do sucesso educativo.</p> <p>4. A carta educativa deve prever os termos da prossecução, pelo município, de ações na área das atividades complementares de ação educativa e do desenvolvimento do desporto escolar.</p>

Fonte: *Elaboração própria, com base nos Decretos-Lei n.º 7/2003 e n.º 21/2019, de 15 de janeiro e 30 de janeiro, respetivamente*

Pela tabela comparativa é possível intuir que houve a clara intenção por parte do legislador de simplificar e focalizar o objeto da Carta Educativa. Ao mesmo tempo que deixa cair a responsabilidade de levantamento de necessidades de recursos humanos (responsabilidade financeira), retribui com maior responsabilidade do município na redução do abandono escolar e na promoção do sucesso educativo (prestação de contas).

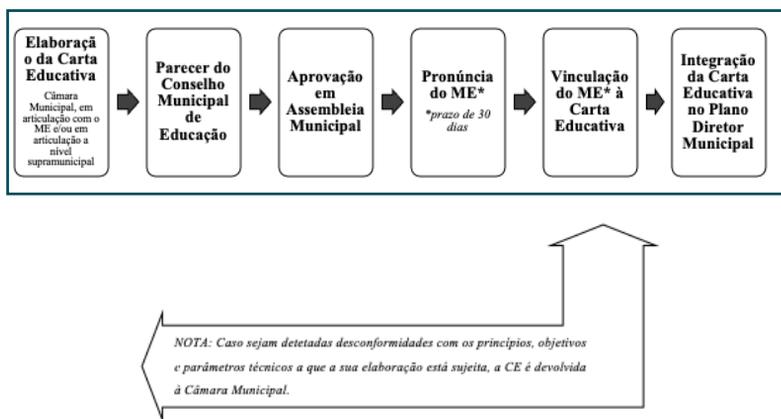
Quanto aos parâmetros técnicos, a dimensão de recursos humanos (quadros de pessoal, docente e não docente de cada estabelecimento) não é considerada na CE de 2ª geração, pela eliminação da alínea e) do Artigo n.º 17 do Decreto-Lei n.º 7/2003.

Relativamente ao conteúdo da Carta Educativa, esta deixa de ser obrigada a incluir o plano de financiamento e estimativas de custos, prevista no normativo anterior. No entanto, isto não significa que os municípios não sejam sujeitos a uma validação dos custos até porque a plataforma SACE (Sistema de Avaliação das Cartas Educativas), plataforma através da qual os municípios devem submeter a sua Carta Educativa para avaliação, está alojada no sítio do IGEFE (Instituto de Gestão Financeira da Educação). Mais, recentemente, em maio de 2021, foram publicados dois importantes documentos de apoio ao município no que ao preenchimento da plataforma SACE e elaboração da Carta Educativa dizem respeito: “Manual de Procedimentos SACE” e “Guião para Elaboração da Carta Educativa”, ambos datados de maio de 2021. O Artigo 65.º prevê, no ponto 1, a constituição de “uma comissão que define e propõe fórmulas de financiamento das despesas cujas competências são transferidas para os municípios” ao abrigo do Decreto-Lei n.º 21/2019.

A elaboração da Carta Educativa continua da “competência da câmara municipal, sendo aprovada pela assembleia municipal respetiva, após discussão e parecer do conselho municipal de educação, e pronúncia do departamento governamental com competência na matéria” (ponto 1, do Artigo n.º 19). A Figura 2. Descreve o percurso:

**Figura 2**

*Carta Educativa – Resumo das competências previstas no Artigo 14.º do DL n.º 21/2019, de 30 de janeiro*



Fonte: Elaboração própria, com base no Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro.

\**Por iniciativa própria substituímos a expressão “departamento governamental com competência na matéria”, por considerarmos que o Ministério da Educação será, em última análise, responsável pela delegação de poderes.*

No que concerne à sua revisão a diferença entre normativos está relacionada com a obrigatoriedade de revisão: o Decreto-Lei n.º 7/2003 prevê a revisão de 5 em 5 anos, enquanto que o Decreto-Lei n.º 21/2019, prevê a revisão apenas de 10 em 10 anos. A revisão pode ainda ocorrer sempre que a rede educativa “fique desconforme dos princípios, objetivos e parâmetros técnicos do ordenamento da rede educativa” (Artigo 15.º).

A definição da rede educativa será o resultado da articulação entre o “departamento governamental com competência na matéria”, os municípios e os agrupamentos de escolas (AE) e escolas não agrupadas (ENA), cuja revisão periódica visa a sua “adequação à procura e ao seu desenvolvimento” (Pontos 2 e 3 do Art. 8.º, D.L. n.º 21/2019, de 30 de janeiro).

O Artigo 9.º do mais recente normativo refere-se aos equipamentos educativos, que devem obedecer a termos de referência fixados, mais uma vez, pelos departamentos governamentais com competência na matéria.

Constatamos, assim, que as diferenças entre as Cartas Educativas de 1.ª e de 2.ª geração não são de número assinável. Entendemos que, por força das restantes competências entretanto transferidas para os municípios, exista agora uma maior vontade política, tanto ao nível central como ao nível local, de usar este instrumento como forma de afirmação

das políticas educativas locais.

### **3. Metodologia**

#### **3.1. Problemática, questão da investigação e objetivos**

A execução do quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação, introduzido pelo Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, “redefine as áreas de intervenção e o âmbito de ação e responsabilidades de cada interveniente, assentes nos princípios e regras consagrados na LBSE” (D.L. n.º 21/2019, preâmbulo), destacando a manutenção da CE como instrumento de planeamento. No caso do concelho de Leiria, a descentralização de competências na área da educação concretizou-se a 1 de janeiro de 2021. Concomitantemente, o Município de Leiria encontra-se neste momento a concluir a CE 20-30, carta de segunda geração, sucedânea da CE de 2007.

Na linha de Bogdan & Biklen (1994), que consideram que uma investigação “pode contribuir para tirar conclusões que sejam de crucial importância para a educação ou para a sociedade, em geral” (p.88), consideramos que esta investigação surgiu em tempo certo, ambicionando contribuir para uma reflexão sobre a CE do concelho de Leiria de 2007 e dessa reflexão sugerir algumas orientações para a CE 20-30.

Tal como sugerido por Tuckman (2002), a problemática da nossa investigação surge da relação entre duas variáveis e leva à seguinte questão investigativa:

Como é que a Carta Educativa influencia ou condiciona a política educativa local na perspetiva dos gestores educativos locais?

Sendo a “investigação uma tentativa sistemática de atribuição de resposta às questões” (Tuckman, 2002, p. 5), reduzimos a nossa ação a cinco objetivos, que consideramos enquadrados na problemática. São eles:

1 - Comparar o conteúdo da CE de 2007 com o do relatório preliminar sobre a CE de 20-30.

2 - Analisar a opinião da autarquia e dos gestores escolares sobre as CE enquanto instrumentos de planeamento local da educação.

3- Perceber níveis de participação dos intervenientes na elaboração das duas CE.

4- Analisar a maleabilidade da CE face a conjunturas específicas (variação no número de alunos, variação do número de turmas/salas).

5 - Refletir sobre a CE enquanto instrumento de planeamento estratégico para a promoção do sucesso escolar.

### **3.2. Paradigma e Tipo de Estudo**

De acordo com a resposta à problemática, e considerando que queríamos “compreender” a influência das Cartas Educativas nas políticas educativas locais, enquadrámos a nossa investigação no paradigma qualitativo. Este paradigma é “fundamentado na realidade, orientado para a descoberta, exploratório, expansionista, descritivo e indutivo” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 195). Tal como referem Bogdan & Biklen (1994) os dados recolhidos durante a investigação seriam palavras e não números. Por outro lado, Guba e Lincoln (1981 in Tuckman, 2002), consideram que certas características da investigação qualitativa, conferem que “o processo seja credível, apropriado, consistente, confirmável e neutral” (p. 510).

Dado que o contexto do nosso estudo foi o concelho de Leiria, o método adotado para a investigação qualitativa que se apresentou foi o estudo de caso. Este método é particularmente indicado por proporcionar “uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo” (Bell, 2002, p. 22). Já Merriam (1988, in Bogdan & Biklen, 1994) atesta que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, e duma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p.89).

### **3.3. População do Estudo**

A população do estudo compreendeu os diretores dos agrupamentos escolares de Leiria, a diretora da escola profissional de Leiria, a vereadora da educação da Câmara Municipal de Leiria e a chefe de divisão de Programas Educativos do Município de Leiria.

Seguindo a indicação de Tuckman (2002), que considera que as questões sobre determinado fenómeno devem ser formuladas às pessoas que nele estão envolvidas (p. 517), foram realizadas entrevistas a pes-

soas que estão ou estiveram diretamente envolvidas quer na elaboração, quer na aplicação da 1ª CE, assim como pessoas com responsabilidades na política educativa local. As entrevistas foram a estratégia dominante na recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994).

**Tabela 3**

Codificação dos Diretores(as) de AE / caracterização dos AE

Código	Características do Agrupamento de Escolas							Historial de Autonomia de Escola
	Pré-Escolar	1.ºCEB	2.º/3.ºCEB	Ensino Secundário	Ensino Profissional	Periferia do concelho	Zona Urbana	
D. TEIP	•	•	•				•	•
D. B	•	•	•	•		•		•
D. C	•	•	•			•		•
D. D	•	•	•	•	•	•		•

Para complementar a informação recolhida, fizemos análise documental da CE de 2007 e do relatório preliminar da CE de 20-30, uma vez que o documento final ainda não está concluído. Judith Bell (2002) refere que “a maioria dos projetos de ciências da educação exigem a análise documental”, que servem, precisamente, “para complementar a informação obtida por outros métodos” (p.90).

A análise documental, nomeadamente da CE de 2007 e do relatório preliminar da CE 20-30, forneceu informações pertinentes sobre a visão do município de Leiria, no que às políticas educativas diz respeito.

#### 4. Resultados e Discussão

De acordo com as palavras de Graça & Silva (2015), o Município de Leiria desde cedo assumiu as suas responsabilidades no que à educação diz respeito. Este “caminho” teve início com a elaboração da primeira Carta Escolar, em 1990, que, de acordo com os autores, foi “um documento pioneiro no contexto nacional, integrando os primeiros estudos realizados no nosso país conducentes à cartografia educativa dos municípios portugueses” (2015, p.70). Com base no artigo dos autores Graça & Silva analisaremos a evolução das políticas educativas no concelho.

**Tabela 4**

*Evolução das Políticas Educativas no Concelho de Leiria*

Evolução das Políticas Educativas no Concelho de Leiria	
Data	Documentos/ Iniciativas
Década de 1990	<p>Elaboração da Carta Escolar (1990);                      Constituição do 1.º Conselho Municipal de Educação (1990);                      Programa de Expansão e Desenvolvimento do Pré-Escolar;                      Componente de Apoio à Família (iniciativa municipal);                      Programas de Refeições para o 1.ºCEB e Apoio aos Tempos Livres – 1.ºCEB;                      Génese de “Leiria Concelho Educador”;                      Criação de um Gabinete de Animação Pedagógica – desenvolvimento das primeiras atividades de Animação Pedagógica (recursos culturais e científicos para professores) e de Educação Ambiental;                      Aproximação das escolas à comunidade através da organização de ateliers e exposições;                      Criação do Sistema de atribuição de bolsas de estudo para frequência do ensino superior;</p>
Década de 2000	<p>Criação da Agenda de Informação Pedagógica                      Reestruturação do Conselho Municipal de Educação de acordo com a Lei n.º 7/2003(2003);                      Construção da Carta Educativa (2005) – homologada pelo ME em 2007;                      Integração de Leiria na Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras (2005);                      Desenvolvimento de diversos projetos: “Educação Ambiental”, “Educação para a Cidadania” (Assembleia de Pequenos Deputados), “Educação pela Arte” (Festival de Teatro Juvenil);</p>
Década de 2010	<p>Elaboração e aprovação do Projeto Educativo Municipal – Leiria Concelho Educador (2013/2017 e 2018/2021);                      Monitorização e adenda à Carta Educativa (2010);                      Elaboração dos estudos “Ensino com Vertente Profissionalizante – o que temos e o que queremos”; “Educação Especial no Concelho de Leiria”;                      Elaboração do Cronograma de ações para elaboração da Carta Educativa de Leiria 2017/2027 (2016);                      Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar da Região de Leiria – 1.ª fase (iniciado em 2017/2018 – iniciativa da Comunidade Intermunicipal da Região de Leiria);</p>

Década de 2020	Manutenção da maioria dos projetos e desenvolvimento de novos projetos e serviços educativos; Apresentação do diagnóstico preliminar da Carta Educativa 2020/2030; Concretização da transferência de competências para os órgãos municipais no domínio da educação; Assinatura do Contrato Interadministrativo de Delegação de Competências do Município de Leiria nos Agrupamentos de Escolas e Escolas Secundárias, no domínio da Educação; Assinatura de Contratos Interadministrativos de Delegação de Competências do Município de Leiria nas Juntas de Freguesia, no domínio da Educação; Manutenção do Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar da Região de Leiria – 2.ª fase – 2020/2022;
----------------	---

*Fonte: Elaboração própria, baseado em Graça & Silva (2015) e site da CML (2022) – atas do Conselho Municipal de Educação.*

A intervenção do Município de Leiria situa-se para além das competências definidas pelos normativos legais, numa perspetiva de aproximação e desenvolvimento locais (Graça & Silva, 2015).

Poderemos concluir que, no Município de Leiria nos últimos 25 anos, pensar Educação é definir claramente a relação existente entre espaços e funções educativas e sociais, articulando recursos, criando parcerias e definindo áreas de concentração educativa devendo basear-se numa estratégia planeada e estruturada, procurando a obtenção de resultados mais assertivos face às necessidades e potencialidades locais (Graça & Silva, 2015, p. 73).

Graça & Silva (2015) consideram ainda que foram estreitados “laços entre a escola e a comunidade” e definida uma “estratégia de política educativa” que tem vindo a “contribuir para a qualidade da educação e formação ao longo da vida, valorizando a inclusão, a cooperação e o empreendedorismo, promovendo o desenvolvimento do Concelho de Leiria” (Graça & Silva, 2015, p. 74).

#### **4.1. A Carta Educativa de Leiria de 2007**

A CE de Leiria, ratificada pela Assembleia Municipal a 20 de março de 2007 e homologada pelo Ministério da Educação em 29 de maio de 2007, foi elaborada por uma empresa especializada em arquitetura, planeamento e engenharia, em colaboração com o município de Lei-

ria, nomeadamente com a Divisão de Gestão e Planeamento Educativo, contando com o apoio da Associação de Municípios da Alta Estremadura (AMAE). Assim, a CE de 2007 é composta por dois documentos: o diagnóstico prospetivo e a proposta de reordenamento da rede educativa. Através da análise do diagnóstico prospetivo concluímos que se trata de um documento-tipo a nível intermunicipal (Alvaiázere, Ansião, Batalha, Marinha Grande, Ourém e Porto de Mós), realçando-se a realidade do concelho de Leiria nos quadros e gráficos apresentados. Notamos ainda que muitos dados têm como fonte a AMAE (Associação de Municípios da Alta Estremadura) e datam de agosto de 2004, três anos antes da homologação da CE. Na generalidade dos dados apresentados, e tanto na rede pública como na privada, o concelho de Leiria é aquele que apresenta maior número de alunos a frequentar os diversos níveis de ensino e tem maior evolução do número de alunos ou taxas de variação do número de alunos positivas. A exceção está na rede privada do ensino secundário.

Respeitante à proposta de reordenamento de rede, é possível perceber pela nota de abertura, que se trata de um documento à escala municipal.

No que diz respeito à monitorização, o documento indica que este deve “ser encarado como um processo inacabado que deverá evoluir em constante adequação com a realidade identificada” pelo que a CE “deve prever um adequado processo de monitorização e avaliação por forma a que se estabeleçam as necessárias reorientações de acordo com as novas dinâmicas do território e do sistema educativo” (CE de Leiria - PRRE, 2007, p. 139).

Nas considerações finais encontramos referência aos transportes escolares, que, apesar de não terem sido objeto de estudo, aconselha a que a oferta de transporte escolar se adapte à rede proposta e não o contrário. Encontramos ainda a recomendação de um estudo pormenorizado sugerindo “o envolvimento vários responsáveis autárquicos, incluindo freguesias, e até a colaboração da ESTG” (CE de Leiria - PRRE, 2007, p.141).

#### **4.2. Relatório Preliminar sobre a Carta Educativa de Leiria 2020-2030**

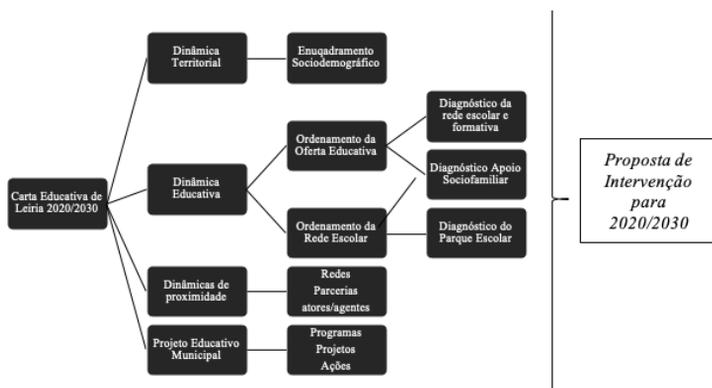
Ao contrário do que aconteceu na primeira CE, o município chamou a si a responsabilidade de construção da CE de 2.<sup>a</sup> geração do concelho de Leiria. Apesar de, neste momento, apenas o relatório preliminar da CE 20 30 ser do domínio público, podemos registar esta primeira grande

diferença entre as duas CE.

Com horizonte temporal até 2030, a nova CE “assume como principal missão garantir no concelho de Leiria, nas suas 18 freguesias e uniões de freguesias, uma educação cujos pilares assentam na “Qualidade, Sucesso e Equidade” (CE de Leiria 20-30, RP, 2020, p.12). No que diz respeito ao modelo de análise da CE 20-30, podemos verificar que existe uma preocupação de articulação com as diferentes dinâmicas do território e com o Projeto Educativo Municipal. De acordo com o documento, além das alterações económicas, sociais ou demográficas, esta necessidade decorre do processo de descentralização no âmbito da educação.

**Figura 3**

Modelo de análise da CE



Fonte: CE de Leiria 20 30 – Relatório Preliminar, 2020, p.14.

O documento esclarece ainda que o Projeto Educativo Municipal (PEM) traduz a orientação estratégica da comunidade leiriense, complementando as ofertas educativas e pedagógicas junto das escolas, pelo que está integrado no documento.

Outro ponto de interesse do documento recai sobre a avaliação da implementação do programa de intervenção da CE aprovada em 2007. Assim, é possível compreender que os projetos estruturantes da CE de 2007 tiveram por base dois problemas fundamentais: o desdobramento de horários e a dispersão de escolas com reduzida população escolar e elevado número de escolas de lugar único.

O relatório preliminar apresenta o balanço das medidas executadas durante a vigência da CE de 2007 e refere que foram ainda “implementados outros projetos decorrentes de decisões posteriores, inseridas em três documentos estruturantes do reordenamento da rede escolar”

(p.27), clarificando que a Adenda 2010 “reestruturou as áreas de intervenção na rede educativa, dando maior ênfase à construção de novos estabelecimentos para o pré-escolar e 1.º ciclo” (p.28), enquanto que o PEM 2013/2017 e o PMRRE 2015 “redefiniram as prioridades dos projetos introduzidos pela Adenda 2010” (p.29).

É de salientar que o diagnóstico do sistema educativo apresentado integra pontos como a inclusão e multiculturalidade no concelho e os resultados escolares. O documento contém ainda o Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar (PIICIE), com a caracterização das atividades de intervenção e da equipa multidisciplinar.

O relatório expõe as diferenças de população escolar existente entre os territórios da periferia do concelho e os territórios pertencentes à malha urbana e descreve as condições da delegação das competências de reparação e manutenção dos estabelecimentos do Pré-Escolar e do 1.ºCEB, por parte do município, concretizada através dos Acordos de Execução nas Juntas de Freguesia.

As dinâmicas de proximidade incluem a conceção e planeamento do sistema educativo a nível local, com descrições mais ou menos detalhadas do CME, da Representação do Município nos Conselhos Gerais das Escolas e Agrupamentos de Escolas ou da rede local de parceiros.

Registamos ainda o facto de a caracterização efetuada se apresentar traduzida numa análise SWOT que se pretende que seja o ponto de partida para a construção da estratégia para a Educação no concelho de Leiria até 2030.

Finalmente o documento apresenta os objetivos da CE que terão como preocupação central a eliminação da sobrelotação das escolas da malha urbana (objetivo 1), a requalificação, manutenção e modernização dos edifícios, mobiliários e equipamentos (objetivo 2) e a promoção do sucesso e qualidade educativa, apoios às famílias e ajuste de transportes escolares (objetivo 3).

Pela análise dos documentos, CE de 2007 e Relatório Preliminar da CE 20-30, prodigalizamos afirmar que a CE 20- 30 será necessariamente diferente do documento elaborado em 2007. A primeira razão estará relacionada com o facto de o município ter chamado a si a responsabilidade de elaboração do documento. Estando a coordenação do processo de construção da CE sob a responsabilidade da vereação da educação, a equipa, constituída por técnicos de diferentes divisões, poderá contribuir para um melhor know-how sobre o território. A segunda razão está relacionada com a integração do PEM na CE, conferindo ao documento uma ligação efetiva às políticas educativas locais e ao planeamento es-

tratégico.

### 4.3. O que disseram os entrevistados

Durante a fase de elaboração das CE, o município de Leiria desenvolveu dinâmicas que permitiram a criação de momentos participados, de auscultação, envolvendo desta forma diretores, pais e outros parceiros com responsabilidades na educação local. Esta participação alargada no planeamento da educação tem vários propósitos:

- tirar partido do conhecimento tácito;
- validar informação;
- aumentar a transparência, *accountability* e legitimidade das políticas;
- adequar as medidas às preferências e expectativas dos agentes;
- capacitação institucional e mobilização para a ação. (Duarte et al, no prelo)

Esta abertura à participação é, de acordo com Borges et al (no prelo), uma das características fundamentais do planeamento democrático. Esta iniciativa vai de encontro ao sugerido por Édio Martins (2005) que considera que as propostas a incluir na CE “devem ser princípios orientadores de uma acção convergente de muitas instituições e vontades, de parceiros sociais com perspetivas diversas da mesma realidade” (p.146). O autor considera ainda que estas propostas tornam-se assim uma “manifestação da autonomia e da territorialização” defendendo que nesta situação,

*Territorialização significa assim o esforço de aproximação e integração (numa cadeia potenciadora da formação de comunidades educativas) das várias escolas, dos outros agentes e contextos educativos, dos públicos, das associações e das autoridades locais relevantes, em processos de parceria e de co-responsabilização. (Martins, 2005, p. 144)*

Assim, a territorialização das políticas educativas decorre, segundo Barroso (1996), do novo tipo de relações entre o central e o local.

Tal como é referido, consideramos que no caso do concelho de Leiria a CE, como instrumento de planeamento, possibilita a existência de uma “visão prospetiva e aglutinadora de todas as entidades e pessoas que ou prestam ou estão ao serviço daquilo que é a territorialização educativa” (Diretor C), influenciando, através de uma visão coletiva, de todos, as políticas educativas locais.

Os entrevistados, quanto à maleabilidade, consideram que a CE de 2007 demonstrou ser capaz de se adaptar e de se ajustar aos diferentes desafios decorrentes das alterações à realidade local, comprovando o conceito de Martins (2005) de que a CE, “e muitas das suas propostas, são predominantemente de final aberto” (p.147).

*O conceito da Carta Educativa adotado revela assim, uma concepção dinâmica de planeamento, não constituindo um documento acabado mas apresentando-se como uma prática sistemática e continuada de análise e intervenção na realidade escolar. (Costa & Barbosa, 2002, p. 189)*

Apesar das estratégias de adaptabilidade previstas no planeamento (Chefe de DPEML) terem respondido às alterações do número de turmas/grupos ou salas, o problema da sobrelotação das escolas da cidade que o concelho de Leiria atravessa, resultante de um fluxo que a autarquia não esperava (V. Edu.), tem sido respondido através do trabalho colaborativo e do aumento do número de turmas em desconformidade, proporcionando um esforço extra não só do pessoal docente mas de todas as pessoas envolvidas na inclusão das crianças (V. Edu.). Por experiência própria, resultante de estarmos em comissão de serviço na direção de um agrupamento de escolas da cidade, devemos acrescentar que, na maioria das vezes a Direção Geral do Estabelecimentos Escolares – Centro (DGESTE Centro) envia, aos vários diretores de agrupamentos da cidade, um ofício a solicitar a articulação entre diretores de modo a responder à colocação administrativa de alunos. Esta questão da sobrelotação das escolas da cidade é uma das fraquezas identificadas na matriz SWOT, presente no Relatório Preliminar da CE 20-30. Por outro lado, podemos considerar que a Adenda 2010, de que a CE de 2007 foi alvo, como um exemplo claro da capacidade (e necessidade) de ajustar a CE e respetivas propostas sempre que se verifique uma desadequação da rede. A necessidade de revisão é assegurada no artigo 15.º, do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro.

Verificamos também que “sempre que é necessário as alterações acontecem” (Diretora B) e que as dinâmicas de proximidade e capacidade de auscultação das diferentes equipas educativas ou vereações (Diretor C) são extremamente importantes, não sendo a CE, no caso do concelho de Leiria, uma condicionante das políticas educativas locais.

Relativamente às mais valias, potencialidades ou limitações da CE, verifica-se que a opinião generalizada dos entrevistados é a de que este documento apenas se tornará limitativo se não envolver todos os intervenientes e responsáveis locais e se se apresentar de um modo dema-

siado rígido, com critérios demasiados severos, o que, sublinharam, não tem sido a prática do concelho de Leiria. A capacidade prospetiva e de projetar o futuro deste documento é enaltecida pela maioria daqueles que responderam à entrevista. Também João Pinhal (2012) eleva esta potencialidade.

*Com a elaboração da carta educativa, procede-se à concepção de uma ideia para o futuro do sistema educativo local, uma vez que está em causa pensar-se nos equipamentos educativos necessários a médio e a longo prazo, bem como nas formações a proporcionar à população escolar e não escolar. A elaboração da carta assume, assim, o carácter de um verdadeiro planeamento estratégico da intervenção educacional no território, constituindo-se como um referencial instrumental do desenvolvimento do sistema educativo local. (Pinhal, 2012, p. 278)*

Contudo, esta “ideia para o futuro do sistema educativo local” identificada por João Pinhal deve ser sustentada por um diagnóstico que seja “um retrato fiel e real” do território (Diretora B), que implique “processos de auscultação” amplos e repetidos e que proporcione recursos para uma análise sistemática (Diretor C).

*Torna-se por isso necessária uma partilha das responsabilidades entre todas as entidades que se movem no espaço social (...). É neste contexto que cada vez mais se assume a necessidade de existirem políticas territorializadas, com ações adaptadas à realidade local, implicando concertação entre parceiros, mas, também, com regimes contratualizados entre todos os parceiros de forma responsabilizada e pedindo sempre solidariedade em torno de um objeto. (Martins, 2005, p.144)*

Podemos considerar que esta partilha de responsabilidades, resultante dos acordos e consensos obtidos nos processos de auscultação e de elaboração da CE, influenciarão, indubitavelmente, a CE final.

As mais valias reconhecidas pelos entrevistados relacionam-se com o facto de a CE proporcionar “diálogos com todos os outros parceiros” (Diretor TEIP) ou a requalificação do parque escolar (Diretores C e D). Ainda assim, existe a preocupação de este ser um documento que depende das pessoas que ocupam os lugares cimeiros das hierarquias (Diretor C, Diretor D e V. Edu.).

Por não ter sido objeto da CE prevista no Decreto-Lei n.º 7/2003, 15 de janeiro, e por ausência de indicadores (Diretor C), não encontrámos relações diretas entre a promoção do sucesso escolar e a CE de 2007. Ainda assim os diretores e diretoras entrevistados reconhecem que terá havido um impacto indireto na medida em que houve significativas melho-

rias ao nível do parque escolar (ao nível do 1.ºCEB e do Pré-Escolar), do conforto dos diversos espaços e na melhoria dos serviços. A responsável pelo acompanhamento da elaboração da CE de 2007 e coordenadora da equipa da carta atualmente em elaboração, a Chefe de DPEML, reconhece que a promoção do sucesso educativo não era a “preocupação” primordial. Como verificado na análise ao Relatório Preliminar da CE 20-30, esta “preocupação” será patente na nova carta do concelho, sendo o sucesso dos alunos um dos pilares que suportarão a CE 20-30.

Verificou-se também que, na opinião dos entrevistados, a CE de 2007 não interferiu com a autonomia da escola. Mais, foi referido que o facto de a CE 20-30 abranger já todos os níveis de ensino, poderá vir a facilitar a autonomia das escolas (Diretor D), ao mesmo tempo que contribui para uma melhor redefinição do território educativo e das ofertas educativas (Diretor C). Este reforço de autonomia da escola foi previsto por João Barroso (1996) que considerava que a territorialização das políticas educativas está relacionada com o processo de reforço da autonomia das escolas, sendo a transferência de competências para as autarquias e a co-responsabilização da sociedade local na prestação do serviço público dimensões complementares desse mesmo processo, não podendo, portanto, ser ignoradas. Enquanto Costa & Barbosa (2002) asseguram que a CE “contribui para o reforço do regime de autonomia e gestão das escolas” (p. 189/190), David Justino considera que a autonomia é um “fim a que se quer chegar e a descentralização deverá ser o processo que a concretiza” (Justino, 2016, p. 109). Por outro lado, também o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, faz referência, no seu preâmbulo, à salvaguarda da autonomia pedagógica e curricular dos AE / ENA.

Quando questionados se a CE está ao serviço da descentralização ou da municipalização, os entrevistados atestam que, no caso do concelho de Leiria, por via de um trabalho colaborativo realizado em comunidade educativa, da base para o topo, a CE tem servido a descentralização. Costa & Barbosa (2002) consideram que “do ponto de vista da Administração Escolar” a CE “pode considerar-se uma etapa para a descentralização das políticas educativas” (p.189). Apesar de, no caso do concelho de Leiria, a CE servir a descentralização, não significa que o mesmo se aplique a outros lugares do país, pois, também neste aspeto, “tudo depende das pessoas” e dos seus interesses.

Vários entrevistados reforçaram a importância da monitorização, tendo até assinalado que se não existirem recursos que permitam uma monitorização “sistémica e sistemática” (Diretor C), a CE corre o risco de tornar-se limitativa. Por considerar a monitorização uma etapa “ex-

tremamente importante”, e apesar de apontar momentos de reflexão, “pontos de situação intermédios” e “discussão da rede”, verificamos que é intenção do município ir mais longe criando quase que um observatório (V. Edu). Costa & Barbosa avançavam já em 2002 com a lógica de observatório, aqui mencionada pela vereadora, aplicada à monitorização das CE.

*O controlo da Carta Educativa, de concretização prospectiva e a diferentes escalas, insere-se perfeitamente numa lógica de observatório, porque os momentos oportunos para aferir o sistema educativo não coincidem com datas pré-estabelecidas, pelo que nos parece que a existência de tal entidade seria a estrutura melhor capacitada para poder cumprir a função avaliação nos seus diversos níveis. (Costa & Barbosa, 2002, p. 198)*

*Também Duarte et al. (no prelo) realçam a importância dos mecanismos de monitorização e avaliação.*

*Aos instrumentos vocacionados para o planeamento prospetivo da educação, e como foi realçado pelas orientações internacionais, tem também acrescido a necessidade de desenvolver mecanismos de monitorização e avaliação. De facto, a necessidade de prestar contas e de melhorar processos e resultados tem realçado a necessidade de recolher e tratar um conjunto cada vez mais alargado de indicadores, e também de implementar mecanismos de avaliação que sejam sensíveis às especificidades socioeducativas locais. O grande repto centra-se, nesta questão, em reunir informação e conjugar diferentes métodos, qualitativos e quantitativos, que permitam monitorizar dinâmicas e políticas locais numa perspectiva comparada, mas também direcionada. (Duarte et al., no prelo, p.6)*

A criação e desenvolvimento de mecanismos de monitorização e avaliação, facilitará, portanto, a adequação das CE ao contexto, proporcionando uma mais eficaz e mais rápida resposta às necessidades locais.

Verificamos ainda que a identificação e gestão das ofertas formativas no caso dos agrupamentos de escolas, dependem essencialmente dos recursos humanos disponíveis, assumindo que por vezes as ofertas podem estar enviesadas relativamente às necessidades locais. A falta de autonomia na contratação de professores ou a limitação dos espaços físicos, são alguns dos impedimentos identificados pelos diretores. Assim,

*As escolas mobilizam o seu engenho e arte para continuar a realizar cabalmente as suas actividades pedagógicas e dar resposta à multiplicidade de exigências que lhe são feitas, mesmo com os recursos pouco preparados para os novos desafios. Ao mesmo tempo que lhes estimulam as suas capacidades criadoras (...). (Martins, 2005, p.139)*

De facto, verificamos que no caso de alguns agrupamentos existiu esta mobilização do “engenho e arte” no que à gestão dos recursos humanos diz respeito.

No entanto, assinalamos o facto de os dirigentes desejarem que a CE 20-30 integre uma redefinição da oferta educativa do concelho ao mesmo tempo que fazem referência à necessidade de estabilização da rede e à definição clara das áreas de influência de cada escola.

No que diz respeito ao ensino profissional, a Chefe de DPEML assume que a elaboração da CE de 2007 permitiu detetar situações de concorrência entre escolas. Apesar de o incentivo à oferta profissionalizante no concelho estar previsto no eixo de intervenção 3 do GECE, verificamos que no caso das ofertas profissionalizantes não há lugar a “engenho” ou “arte”, uma vez que é seguido o “funcionamento tradicional do comando de cima para baixo” (Martins, 2005, p.146). O Conselho Nacional de Educação (CNE) “tem vindo, desde há muito, a refletir sobre o ensino profissional” (2021, p.1) e faz algumas sugestões sobre a rede, das quais destacamos a necessidade de uma “construção conjunta e sistemática de uma visão partilhada sobre o valor e o lugar do ensino profissional no território” ou “envolvimento dos municípios e entidades intermunicipais na seleção de prioridades e na mobilização de agentes e recursos” (p.20).

Sendo a gestão das ofertas de educação e formação um dos aspetos fulcrais da CE visto que se trata de um dos objetivos essenciais do documento, influenciando (ou condicionando) de forma vinculada a política educativa do concelho, acreditamos que ela própria pode ser condicionada pelas orientações da administração central.

Para analisar a influencia da CE sobre a política local consideramos vários descritores. Um deles, a participação dos AE e Encarregados de Educação na elaboração das CE, permitiu-nos entender que os representantes dos pais e encarregados de educação foram convidados a participar na elaboração das duas CE, tendo assento em diversas reuniões de trabalho, em sessões de auscultação, principalmente naquelas que tinham na ordem de trabalhos o possível encerramento de escolas ou a construção de centros escolares. Foi também referido que a sociedade em geral tem sido mais participativa e que as associações de pais, em particular, têm-se tornado mais pró-ativas e mais atentas e que também por isso, a participação na elaboração da carta que agora se encontra em construção tem sido mais sentida.

Finalmente, um breve comentário ao plano de transportes que deve integrar a CE. Percebemos que no caso da CE de 2007, o plano de trans-

portes nem sempre respondeu às necessidades e que, no caso concreto do concelho de Leiria, este é considerado um dossiê de difícil gestão. Contudo a sua importância é realçada pelo ponto 1 do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 21/2019 na medida em que “o plano de transporte escolar visa assegurar a igualdade de oportunidades de acesso à educação pré-escolar e à educação escolar, incluindo os alunos abrangidos por medidas adicionais no âmbito da educação inclusiva”.

## **5. Conclusões**

No caso do concelho de Leiria, a análise da CE de 2007 e do Relatório Preliminar da CE de 20-30 permitiu compreender que a CE de 2.ª geração terá uma abordagem diferente em relação à primeira. O recurso a uma equipa de técnicos locais (que detêm um conhecimento muito preciso da realidade) e a inclusão no relatório da equipa multidisciplinar PIICIE, indiciam que o diagnóstico da nova CE seja mais aprofundado, integrando pontos relacionados com a inclusão, a multiculturalidade ou os resultados escolares. Também o facto de o PEM ser incluído na CE de 20-30, aproxima a CE das políticas educativas locais e do planeamento estratégico na educação local, no seu todo.

As entrevistas efetuadas permitiram concluir que as CE foram fruto de um processo participado e que esta participação resulta, normalmente, na resposta a convites/desafios apresentados em reuniões, na partilha de dados relativos às escolas e agrupamentos de escolas. Os entrevistados acrescentam que os níveis de auscultação foram maiores na CE que agora se encontra em elaboração, do que na CE de 2007.

A maior fragilidade detetada em torno da CE recente prende-se com a formação profissional. Tal como foi referido pela sua representante, a EPL parece situar-se “nas franjas do sistema educativo”, sendo a sua participação limitada à resposta a inquéritos e à partilha de dados gerais sobre a escola.

No que diz respeito à identificação das necessidades formativas espelhada nas CE, a análise dos dados obriga-nos a refletir sobre este ponto da perspetiva do ensino regular e profissional em separado.

No ensino regular a identificação das ofertas formativas nas escolas decorre, principalmente, da existência dos recursos humanos, uma vez que a falta de autonomia da escola na contratação de professores inviabiliza a abertura de ofertas para os quais não tenham recursos. Pela experiência dos entrevistados, a oferta formativa requer uma gestão eficiente dos recursos humanos, que são potenciados e estimulados conforme a aptidão/vocação que apresentam para determinado tipo de área. Como

não poderia deixar de ser, a oferta formativa depende igualmente dos espaços físicos e dos equipamentos disponíveis.

Relativamente ao ensino profissional, na opinião dos entrevistados, o planeamento e a concertação da rede de ofertas profissionalizantes obedece a princípios orientadores e critérios emanados pela ANQEP e pelo Ministério da Educação, que definem não só o número máximo de referência de turmas a atribuir em cada entidade intermunicipal como também o número de turmas associadas a cada curso profissional.

Embora a promoção do sucesso escolar não tenha sido um dos objetivos da CE de 2007, a perceção é a de que existiu impacto nos resultados consequente do melhoramento do parque escolar, pelas melhorias ocorridas nos edifícios e nas salas, nomeadamente, a nível dos recursos e do conforto dos espaços.

Apesar de serem reconhecidas características que poderão tornar as CE num documento “perverso”, conforme a forma como é usado pelas pessoas responsáveis, a opinião generalizada é a de que, no caso do concelho de Leiria, as CE proporcionaram condições de diálogo e de trabalho colaborativo que facilitaram o diálogo e o envolvimento de toda a comunidade educativa, contribuindo assim para melhorar a resposta dada às necessidades educativas locais.

Relativamente aos aspetos que dizem ser importante a melhorar destacamos o plano de transportes escolares e a monitorização. A rede de transportes escolares existente é um dos maiores desafios do concelho uma vez que, segundo os entrevistados, nem sempre respondeu às necessidades. Foi reconhecido ainda que esta dificuldade pode pôr em causa a reorganização da rede. Já a monitorização das CE foi considerada como uma componente de elevada importância, que deve ser melhorada e que deverá acontecer de forma sistémica e sistematizada, tendo a vereadora da educação sugerido que esta poderá funcionar como se de um observatório se tratasse.

Detivemos que se deseja a continuação do trabalho em parceria, com maior ajuste das respostas ao contexto. Assim, a CE de 2.<sup>a</sup> geração é considerada como uma oportunidade para redefinir a oferta educativa do concelho, tendo em conta o desafio imposto pela sobrelotação das escolas da malha urbana.

A maioria dos entrevistados reconhece mais-valias e aponta potencialidades às CE, facto de crucial importância tendo em conta que se trata de documentos que almejam a participação de todos.

Os testemunhos recolhidos sugerem que a transferência de competências para os municípios não interferiu na autonomia das escolas e

que esta poderá sair reforçada. Contudo, de acordo com a sensibilidade e experiência de alguns entrevistados, não deixa de ser inquietante perceber que a realidade que aqui apresentamos poderá não ser aquela que se sente noutras zonas do país.

Pela análise documental e pela opinião dos entrevistados, é inegável a influência da CE nas políticas educativas locais. Se noutros tempos a Carta Escolar impunha uma determinada rede, verificamos que na CE de 2.<sup>a</sup> geração as políticas educativas locais orientam a construção deste instrumento. Como nos foi revelado pela Chefe de DPEML, a nova CE articulará não só com o PEM, mas com todas as intervenções na área da educação, onde se incluem os diferentes espaços. Em resposta à pergunta de partida orientadora do estudo consideramos que a CE do concelho de Leiria é encarada como uma mais-valia, que sem ser limitativa ou condicionante, influencia e orienta para o futuro. Enquadra-se no que diz Édio Martins (2005): a propostas não devem expressar apenas a vontade político-institucional, mas sim “princípios orientadores de uma ação convergente de muitas instituições e vontades, de parceiros sociais com perspetivas diversas da mesma realidade” (p. 145/146).

## 6. Referências Bibliográficas

- Batista, S. (2014). Políticas de Descentralização para o nível local: sentidos de evolução do papel dos municípios na educação. Em M. d. Rodrigues, *40 anos de Políticas de Educação em Portugal, Vol. II* (pp. 405-420). Coimbra: Almedina.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, M., Marques, J. L., & Castro, E. (no prelo). A participação no apoio ao planeamento estratégico. Em *Compêndio de Políticas Urbanas, no âmbito do Projeto de Investigação SPLACH*.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CNE. (2021). *Recomendação - Perspetivar o futuro do Ensino Profissional*. Obtido de [https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomendacao\\_\\_Perspetivar\\_o\\_futuro\\_do\\_Ensino\\_Profissional.pdf](https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomendacao__Perspetivar_o_futuro_do_Ensino_Profissional.pdf)
- Cordeiro, A. M. (2014). O lugar dos municípios no planeamento e gestão da rede escolar em Portugal. Em M. d. Rodrigues, *40 anos de Políticas de Educação em Portugal, Vol. II* (pp. 421-450). Coimbra: Almedina.

- Costa, D., & Barbosa, D. (2002). A Carta Educativa como instrumento de planeamento e gestão. *GeolNova* 5, 187-204.
- DGEEC, DGESTE, & IGEFE. (2021). *Guião para elaboração da Carta Educativa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duarte, J., Wolf, J., & Marques, J. L. (no prelo). Métodos e desafios no planeamento da rede de equipamentos escolares. Em *Compêndio de Políticas Urbanas, no âmbito do Projeto de Investigação SPLACH*.
- Fernandes, A. S. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. Em J. Formosinho, A. Fernandes, J. Machado, & F. Ferreira, *Administração da Educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 53-89). Porto: ASA.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2004). Evolução das Políticas e da Administração da Educação em Portugal. *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, 6-31.
- Graça, A., & Silva, J. M. (2015). Leiria Conselho Educador - percurso de uma política educativa local. *Revista Interações*, 65-74.
- Justino, D. (2016). Encerramento do Seminário. *Processos de Descentralização em Educação* (pp. 93-112). Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.
- Martins, É. (. (2000). *Manual para Elaboração da Carta Educativa*. Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospetiva e Planeamento.
- Martins, É. (2005). Carta Educativa: Ambiguidades e Conflitualidades. *Revista Lusófona de educação, núm. 6*, 139-151.
- Pinhal, J. (2012). *Os Municípios Portugueses e a Educação: treze anos de intervenções (1991-2003)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - FCT.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.



# 9

## CAPÍTULO



## **Capítulo 2 - GESTÃO ESCOLAR BASEADA NO BEM-ESTAR DO ALUNO: AVALIAÇÃO E MELHORIA DA ESCOLA E DO PROCESSO EDUCATIVO (DOIS ESTUDOS DE CASO)**

Núria Duarte<sup>1</sup>, Antónia Barreto<sup>2</sup>

### **1. Introdução**

A educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de conhecimento, habilidades, atitudes e valores, que podem capacitar as pessoas para que contribuam e beneficiem de um futuro inclusivo e sustentável (OCDE, 2018). A mudança constante da sociedade pressupõe, assim, uma transformação das e nas escolas, que devem aproveitar e encarar a mudança como uma oportunidade (Lima, 1998). Pacheco (2019), aludindo a diversas diretrizes internacionais, menciona que, cumprida a escolarização, a aprendizagem deve efetivamente dotar os alunos de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores globalmente reconhecidos, mas também promover o seu bem-estar, numa sociedade em permanente mudança. O bem-estar na escola pode contribuir para criar sociedades socialmente mais coesas, promover a saúde mental e, acima de tudo, potenciar a aprendizagem (Seligman, 2011).

Num estudo realizado por Hargreaves, A. e Shirley, D. (2018), é salientada a relação entre o bem-estar e a realização ou desempenho académico. Contudo, atualmente os sistemas educativos baseiam-se, sobretudo, na realização académica e não na promoção do bem-estar do aluno (Cowburn, A. & Blow, M. 2017). Por outro lado, são requeridas novas formas de gestão e inovação nas escolas, designadamente envolvendo todos os membros num processo de aprendizagem e desenvolvimento incorporado nas práticas diárias, tornando-se uma organização de aprendizagem (Chiavenato, 2004) ou organização que aprende (Bolívar, 2003). A melhoria da escola constitui-se então como “uma abordagem característica da mudança educativa que tem como objetivo incrementar os resultados da aprendizagem dos alunos, assim como fortalecer a capacidade da escola em gerir a mudança”, para alcançar “mudanças

---

1 Serviço de Educação e Qualificação da Câmara Municipal de Alcanena

2 Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

educativas positivas que se centram nos resultados dos estudantes, modificando a prática de ensino, ao mesmo tempo que se ajusta a gestão, a liderança e os planos de aprendizagem, dentro da escola de modo a apoiarem o ensino e a aprendizagem” (Hopkins, 2001, p. 13, citado por Bolívar, 2012, pp. 33-34). Através do método do estudo de caso e recorrendo a metodologias qualitativas e compreensivas, a presente investigação teve como objetivo geral compreender de que forma o bem-estar do aluno pode promover a melhoria da escola e do processo educativo e, conseqüentemente, das aprendizagens dos alunos.

A investigação foi conduzida como um processo de avaliação de escola, no sentido da procura da melhoria. Uma vez que a gestão escolar estratégica deve focar-se nas dimensões da organização que sejam centrais para a implementação de melhorias sustentáveis, o processo de melhoria necessita de ser orientado para mudanças ao nível da sala de aula e da escola (Cabral et al., 2020).

O trabalho encontra-se organizado em duas partes. Na parte teórica, reflete-se sobre a escola como um todo (melhoria da escola), designadamente com base no modelo de bem-estar na escola de Konu e Rimpele (2002) e na aprendizagem com bem-estar preconizada por Kickbush (2012). Analisa-se também o processo educativo ou “melhoria na sala de aula” (currículo e métodos pedagógicos), uma vez que a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem se constitui como o coração da melhoria da escola (Pacheco et al., 2014). Na segunda parte, a parte empírica, para além da metodologia de investigação, são apresentados os resultados obtidos, analisados e discutidos quanto à sua forma e quanto ao seu conteúdo. Nas conclusões, é realizada a sistematização do processo desenvolvido, dando resposta à pergunta de partida e são indicados constrangimentos e limitações do trabalho. São também propostas sugestões para trabalhos futuros.

## **2. Enquadramento Teórico**

### **2.1. O Bem-Estar na Escola e a Aprendizagem com Bem-Estar**

#### **2.1.1. A Relevância do Bem-Estar na Sociedade**

A procura pela felicidade é tão antiga quanto a História. Já Aristóteles, de acordo com Seligman (2011) considerava que toda a ação humana pretendia alcançar a felicidade. Atualmente, utiliza-se o conceito de bem-estar, um construto passível de ser medido através de vários componentes, cada um contribuindo para o bem-estar. Porque é importante perceber/conhecer o bem-estar na sociedade? Diversos autores e organizações, como o Conselho da Europa e a Wellbeing Economy Alliance

(WEAll), são unânimes em apontar que perspetivar o Produto Interno Bruto (PIB) como único indicador de progresso e riqueza da sociedade é limitador e restritivo do progresso derivado do próprio PIB. O objetivo da riqueza não deveria ser, então, aumentar o PIB “às cegas”, mas sim produzir mais bem-estar, um índice quantificável e complementar do PIB, para o qual as políticas públicas poderiam apontar (Seligman, 2011).

Particularmente, o bem-estar das crianças é um elemento-chave do desenvolvimento sustentável e da resiliência social, dizendo respeito ao presente e ao futuro. Apoiar as crianças e os jovens a desenvolver as capacidades e competências de que necessitam para enfrentar o mundo e alcançar o seu potencial, deveria ser reconhecido como uma prioridade na agenda política europeia. De facto, as resoluções de vários organismos internacionais fazem menção à importância do bem-estar da criança (Kickbusch, 2012).

Refletindo sobre o que os pais desejam para os seus filhos, Seligman(2011) refere que a maioria dos pais responde a esta questão com palavras como “felicidade”, “confiança”, “equilíbrio”, “coisas boas”, “gentileza”, “satisfação”, “amor”, ou seja, o bem-estar é a prioridade. Por outro lado, quando questionados sobre o que as escolas ensinam, surgem palavras como “sucesso”, “literacia”, “trabalhar”, “disciplina”, “competências cognitivas”, ou seja, como ter sucesso no local de trabalho. O autor realça o facto de praticamente não existir nenhuma sobreposição entre as duas listas de palavras. Constatando que o papel da escola é orientado sobretudo para a realização, aponta o caminho complementar, defendendo que a escola deve ensinar competências para a realização (achievement) e competências para o bem-estar (através da “educação positiva”). A educação não é um processo intelectual, mas integral, não se devendo negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo (Ferreira & Acioly-Régner, 2010). Tomando em consideração as questões anteriores, subjaz a necessidade de a escola prover os meios e os processos que contribuam para a formação holística da pessoa.

### **2.1.2. O Bem-Estar na Escola**

O bem-estar nas escolas pode contribuir para criar sociedades socialmente mais coesas, para promover a saúde mental e, sobretudo, para potenciar a aprendizagem, através do aumento do gosto em aprender, da criatividade, da alegria, do engajamento na escola e das competências pessoais e sociais (Seligman, 2011). As investigações sobre o bem-estar na escola, de acordo com Lemos et al., (2011), têm perspetivado

o conceito como um dos mecanismos inerentes ao empenho, realização acadêmica e adaptação geral dos alunos, havendo uma relação direta entre bem-estar e experiências de sucesso.

No Programa PISA - Programme for International Student Assessment, considera-se que o bem-estar (do aluno adolescente) possui relevância direta nas políticas de avaliação. No entanto, o foco na realização acadêmica tem sido o indicador essencial do sucesso do aluno e da escola, havendo pouco interesse em avaliar ou cultivar o bem-estar socioemocional positivo (Huebner et al., 2014).

Já Hargreaves, A. e Shirley, D. (2018) apontam que, caso a agenda do bem-estar seja utilizada corretamente, ela irá apoiar e será apoiada por uma aprendizagem efetiva, para que todos os alunos tenham sucesso e se sintam bem. Os autores realizaram um estudo em Ontario, Canada e nas entrevistas com os professores, estes revelam que encontram três diferentes tipos de relações entre o bem-estar e a realização ou desempenho acadêmico: o bem-estar é um pré-requisito indispensável para a realização; a realização é essencial para o bem-estar; falhar conduz ao mal-estar; o bem-estar tem o seu próprio valor: complementa a realização acadêmica. Torna-se necessário que o bem-estar apoie a realização, pois a realização também é uma fonte de bem-estar. O bem-estar e a realização não deveriam existir em dois mundos diferentes. De acordo com Bucker et al. (2018), baseando-se em Suldo, Riley & Shaffner (2006), o bem-estar subjetivo e a realização acadêmica são indicadores centrais de funcionamento psicológico positivo, assim como são, segundo a OCDE (2017), variáveis de interesse na identificação de características de sistemas educativos de alta performance. Os autores indicam que elevado bem-estar subjetivo e elevada realização acadêmica são valores desejáveis na sociedade ocidental e que podem estar associados, porque a realização acadêmica tem um efeito causal no bem-estar subjetivo e vice-versa.

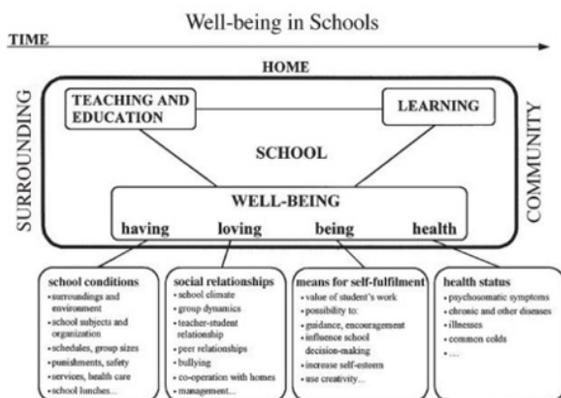
Atualmente o sistema educativo baseia-se, sobretudo, na realização acadêmica e não na promoção do bem-estar do aluno, apesar de serem conhecidos os elevados benefícios em se facilitar o bem-estar. Os autores enfatizam que o bem-estar deve ser utilizado no âmbito de uma “abordagem holística da escola”, que envolva todos os indivíduos da comunidade escolar - alunos e pais, desde a gestão até ao pessoal docente e não docente. Desta forma, o bem-estar encontra-se relacionado com a estratégia e liderança e com os sistemas e estruturas da escola, sendo que todos têm a oportunidade para entender e implementar questões práticas que irão contribuir para mudanças efetivas, em todos os alunos da escola.

### 2.1.2.1. Modelo do Bem-Estar na Escola

Konu e Rimpelä (2002) falam da limitação das abordagens que implementam programas que apoiam o crescimento dos alunos de forma a tornarem-se melhores pessoas e membros da sociedade equilibrados e dar-lhes os conhecimentos e competências que precisam para a vida. Desta forma, os autores propõem uma alternativa para a construção de uma base teórica de conceitos sociológicos de providência e bem-estar.

Figura 1

Modelo do Bem-Estar na Escola



Apresentaram um modelo conceptual do bem-estar na escola (figura 1), definido com base no modelo de Allardt, desenvolvido de forma a adequar-se ao contexto escolar, aplicando a literatura da saúde escolar e de avaliação das escolas. Para Konu e Rimpelä (2002), o contexto familiar e a comunidade circundante também têm impacto nas escolas e nas crianças que as frequentam, no entanto, por isso é insuficiente a focagem restrita na escola. O bem-estar é dividido pelas dimensões preconizadas por Allardt: ter - condições da escola, amar - relações sociais, ser - meios de autorrealização; tendo sido acrescentado um outro, o estado de saúde. O modelo pretende complementar a perspectiva de realização e desempenho com o bem-estar dos alunos, de forma a ir ao encontro da Convenção dos Direitos da Criança, que considera a criança de forma holística, à qual deve ser permitida o desenvolvimento da personalidade, talentos, capacidades mentais e físicas até ao seu máximo potencial.

As condições da escola referem-se ao ambiente físico ao redor e na escola (segurança, conforto, ruído, ventilação, temperatura, etc.), ao ambiente de aprendizagem (currículo, dimensão das turmas, horários,

castigos e temáticas afins), como os serviços aos alunos (refeições, saúde, apoios, entre outros). As relações sociais dizem respeito ao ambiente de aprendizagem social, às relações professor-aluno, relações com os colegas, dinâmicas grupais, *bullying*, colaboração escola-casa, relações com a comunidade, processos de tomada de decisão na escola e a atmosfera da organização escolar. Quanto às formas de autorrealização na escola, cada aluno deve ser considerado um membro igualmente importante da comunidade escolar, deve participar no processo de decisão do seu processo de aprendizagem e sobre outros aspetos da escola com ele relacionados. Por fim, a saúde é um recurso e parte essencial do bem-estar, de acordo com Allardt, conforme indicam Konu e Rimpelä (2002). Estes optaram por colocar a saúde como uma categoria separada, dado que a perspetivam como o estado de uma pessoa, apesar de ser afetada por condições externas. O modelo pode ser extensível e afunilado em três direções: ensinar e educar; aprender; e o impacto na comunidade circundante, incluindo o contexto familiar dos alunos. Konu & Rimpelä (2002) afirmam que professores, educadores e outros profissionais da educação, em colaboração com outros profissionais, têm a competência para descobrir que práticas de ensino e educação e processos de aprendizagem promovem o bem-estar na escola. É igualmente possível utilizar o Modelo do Bem-Estar Escolar na avaliação escolar, de acordo com os autores, proporcionando indicadores específicos das quatro diferentes categorias de bem-estar. No referido modelo, o bem-estar, ensinar/educar e realizações/aprender encontram-se interconectados (relação triangular). Ensinar afeta todas as categorias do bem-estar e encontra-se conectado/ligado à aprendizagem. Por outras palavras, assumem a importância de que “a aprendizagem é central para o bem-estar e o bem-estar é central para a aprendizagem; por isso há entre eles uma interligação forte e mútua. O bem-estar é uma parte integrante do processo de aprendizagem” (Kickbusch, 2012, p. 61).

### **2.1.2.2. O Bem-Estar do Aluno**

O “PISA 2018 Assessment and Analytical Framework” (OCDE 2019) sublinha que os alunos passam grande parte do seu tempo na escola e as suas experiências e relações que aí estabelecem detêm um impacto significativo na qualidade de vida percecionada. O documento menciona que são poucos os estudos que se focam explicitamente a examinar o bem-estar subjetivo do aluno na escola. Para além do PISA- Programme for International Student Assessment, não existe nenhuma avaliação em larga escala que estabeleça uma ligação direta entre o bem-estar do alu-

no e a sua realização educacional e pouco tem sido investigado relativamente à relação entre a aprendizagem do aluno e o bem-estar.

Existe uma diversidade de conceptualizações sobre o bem-estar, sendo que se optou por seguir a linha seguida pela OCDE. Borgovoni Pál(2016, p. 8) consideram o bem-estar do aluno como:

*um estado dinâmico caracterizado pelos alunos experienciarem a capacidade e oportunidade de preencher os seus objetivos pessoais e sociais. Perpassa múltiplas dimensões das vidas dos alunos, incluindo as cognitivas, psicológicas, físicas, sociais e materiais. Pode ser medido através de indicadores subjetivos e objetivos de competências, percepções, expectativas e condições de vida. Referem-se tanto a estados, como a resultados. Não existe consenso na literatura sobre a melhor forma para medir o bem-estar (OCDE, 2019).*

No quadro de referência para a análise do bem-estar do aluno do estudo do PISA 2015(Borgovoni & Pál, 2016), são identificados cinco diferentes domínios do bem-estar, que contribuem para determinar o funcionamento ótimo e a satisfação geral do aluno: bem-estar cognitivo, psicológico, físico, social e material. Cada dimensão pode ser considerada tanto um resultado como uma condição que possibilita as outras dimensões e, em última instância, com as avaliações gerais da qualidade de vida realizadas pelos alunos. O bem-estar cognitivo refere-se a competências que os alunos têm para participar efetivamente na sociedade atual, como aprendentes ao longo da vida, trabalhadores efetivos e cidadãos empenhados. Compreende a proficiência dos alunos nas disciplinas académicas, a sua capacidade para colaborar com os outros para resolverem problemas e o seu domínio das disciplinas escolares. Incorpora ações e comportamentos que podem promover a aquisição de conhecimento, competências ou informação que podem ajudar quando são confrontados com novas e complexas ideias e problemas (Pollard & Lee, 2003, citados por Borgovoni & Pál, 2016). O bem-estar psicológico inclui as avaliações e visões sobre a vida, comprometimento com a escola, objetivos e ambições para o futuro. Adicionalmente, o bem-estar físico refere-se ao estado de saúde, compromisso com exercício físico e a adoção de hábitos saudáveis de alimentação (Statham & Chase, 2010, citados por Borgovoni & Pál, 2016). Já o bem-estar social remete para a qualidade das suas vidas sociais (Rath et al, 2010, citados por Borgovoni & Pál, 2016), incluindo a relação com a família, pais e professores e como percebem a sua vida social na escola (Pollard & Lee, 2003, citados por Borgovoni & Pál, 2016). Por fim, o bem-estar material é referente aos recursos materiais que fazem com que seja possí-

vel às famílias proverem as necessidades das suas crianças e às escolas apoiarem a aprendizagem e desenvolvimento saudável dos alunos. Se combinarmos a investigação sobre o bem-estar subjetivo do adulto com a investigação do bem-estar subjetivo da criança, existe evidência substancial que sugere que prestar atenção ao bem-estar da criança é essencial para criar ambientes escolares em que a criança não apenas atinja padrões esperados, mas que floresça. A investigação refere que as crianças e adolescentes que experienciam frequentemente emoções positivas, mais provavelmente experienciam sucesso na escola, uma vez que estão mais preparados emocionalmente para explorar, lidar efetivamente e persistir em tarefas de aprendizagem (Huebner et al., 2014, aludindo a Reschly et al, 2008; Wolfe & Brandt, 1998).

### **2.1.2.3. Aprendizagem com Bem-Estar**

Aprender para o bem-estar centra-se no “desabrochamento do potencial único de cada pessoa, da energia vital e das qualidades que dão sentido, propósito e orientação à vida de um indivíduo” (Kickbusch, 2012, p. 32). Seligman (2011) fala em aprender a valorizar e obter o florescimento como objetivo da educação (e da parentalidade). Illona Kickbusch, cientista política alemã mais conhecida pela sua contribuição para a promoção da saúde e saúde global, liderou a equipa do Consórcio Europeu de Fundações “Aprender para o Bem-Estar”, responsável por construir um glossário de políticas sobre Aprender para o Bem-Estar (Aprender para o Bem-Estar: uma prioridade política para crianças e jovens na Europa - um processo de mudança, 2012), inspirado nas resoluções adotadas pelos principais organismos internacionais (Organização Mundial da Saúde, Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, UNICEF, UNESCO, Conselho da Europa). Nesta perspetiva, Aprender para o Bem-Estar significa apoiar as crianças no desenvolvimento de competências que lhes permitam ter vidas preenchidas, seguras e saudáveis, ao mesmo tempo que se envolvem na sociedade de forma significativa. Baseia-se em alguns pressupostos, designadamente o foco no potencial único da pessoa, dos seus dons e talentos, de forma a florescer; uma visão centrada na aprendizagem e no aluno individual, respeitando as diferenças de cada um, especialmente nos seus processos de aprendizagem, comunicação e desenvolvimento; o enfoque na relação (natureza e qualidade dos relacionamentos), conosco próprios, com os outros, com os animais e com a natureza; promover a participação da criança no processo de aprendizagem, assumindo responsabilidade pelos resultados da mesma; assegurar condições para a auto-

-organização e adaptação das crianças, salas de aula, escola; considerar a pessoa, o processo e os sistemas holisticamente, como um todo.

No contexto da aprendizagem com bem-estar, Kickbusch (2012, p. 72), aludindo a Carneiro (2010), realça que a aprendizagem deve ser “auto-organizada e centrada no aluno (...)”; que se deve “incentivar a variedade”, abraçando “múltiplas inteligências e estilos de aprendizagem diversificados”; “Compreender um mundo de interdependências e mudança, em vez de memorizar factos e debater-se pelas respostas certas”; “Explorar constantemente as teorias-em-uso de todos os envolvidos nos processos de educação”; “Reintegrar a educação em redes de relações sociais que ligam pares, amigos, famílias, organizações e comunidades”; “Ultrapassar a fragmentação do conhecimento”, através de privilegiar “formas mais holísticas e integrais de conhecimento”; e “Favorecer um papel cada vez mais determinante da aprendizagem informal e não formal”.

Aprender para o Bem-Estar, de acordo com o preconizado por Kickbusch (2012), contempla a aprendizagem como ampla, abrangendo não só o aspeto cognitivo e emocional, como o físico e espiritual, e como sendo um processo evolutivo. No âmbito da aprendizagem com/para o bem-estar, Kickbusch (2012) aborda também o potencial dos recintos escolares, como “salas de aula ao ar livre”, importantes para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças; a importância de aprender através do brincar, utilizando a imaginação e a exploração; a relevância que deve ser prestada ao desporto e às artes; as TIC como forma de apoio à personalização, informatização e colaboração na aprendizagem; a educação entre pares e atividades de lazer em organizações de juventude; e a necessidade de as crianças terem tempo, segurança, estímulo e locais para desenvolverem e se dedicarem aos seus interesses. Vários documentos, orientações e autores vão ao encontro da perspetiva defendida por Kickbusch (2012), designadamente Gardner (Pavan, 2014), Bruner (Marques, s.d.), Waldorf (Del Frari, L. &Carlesso, J., 2019), Freinet (Costa, 2006), Waldorf (Moreno, 2010), abordagem Reggio Emilia (Garner & Jones, 2016), Rogers (Rogers, 2011), Montessori (Tébar, 2016), Ausubel (Agra et al., 2019), Aprendizagem Baseada em Problemas (Silva, 2015), Pedagogia de Projeto (Cosme, 2018), Dewey (Pereira et al., 2009), Agostinho da Silva (Pombo, 2000), Freire (1998), entre outros.

Em Portugal, conforme apontado pelo Parecer n.º 4/2017 do Conselho Nacional de Educação (Parecer sobre o Perfil dos Alunos para o Século XXI), tanto a Constituição da República Portuguesa como a Lei de Bases do Sistema Educativo fazem referência ao desenvolvimento pleno

e harmonioso da personalidade dos indivíduos, como a principal finalidade do sistema educativo. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho) tem também inspiração nos quatro pilares da educação definidos pela UNESCO - aprender a saber, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser, que também são referidos por Kickbusch (2012) no âmbito da Aprendizagem com Bem-Estar.

De acordo com Pacheco (2019), o Relatório da OCDE (2018a) defende que o currículo, flexível e dinâmico, deve refletir um quadro conceptual de aprendizagem, orientado para o bem-estar, envolvendo alunos e professores em processos de mudança; porém, menciona também que deve estar bem alinhado com as práticas de ensino e avaliação, devendo ainda “ser construído em torno dos alunos para os motivar e reconhecer os seus conhecimentos, habilidades, atitudes e valores prévios” (OCDE, 2018c).

O bem-estar é uma agenda política há muita esquecida para as escolas que está agora a fazer o seu caminho na educação ao nível mundial. Para sustentar a sua importância e foco, a ênfase no bem-estar tem, portanto, que encontrar a sua própria relação com a missão de aprendizagem das escolas (Hargreaves, A. & Shirley, D., 2018). Conforme refere Kickbusch (2012, p. 84), as escolas devem tornar-se organizações do século XXI que permitam Aprender para o Bem-Estar, ou seja, organizações respeitadoras do desenvolvimento individual de cada criança, apoiando uma aprendizagem que permita a realização do nosso potencial único através do desenvolvimento físico, emocional, mental e espiritual [que se encontram inter-relacionados e interagem] em relação a nós próprios, aos outros e ao ambiente. Os sistemas de ensino podem e devem apoiar as crianças no desenvolvimento das competências de que elas necessitam para viverem vidas preenchidas, seguras e saudáveis, e para se envolverem na sociedade de forma significativa.

## **2.2. Gestão Escolar e Melhoria da Escola**

### **2.2.1. A Gestão Escolar, a Mudança e a Melhoria de Escola**

A imagem da escola enquanto organização tem vindo cada vez mais a tomar protagonismo, no domínio da Educação. Conforme Lima (1998, p. 48) aponta, o “carácter organizacional” e os “processos organizativos” da escola, dizem respeito ao facto de professores e alunos se encontrarem reunidos “no quadro de uma unidade social intencionalmente construída, com determinados objetivos a atingir e processos e tecno-

logias como formas de os alcançar, estruturando hierarquias e poderes, formas de comunicação, etc.”

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril<sup>1</sup>, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, assume que a principal missão da gestão escolar deverá ser capacitar e fomentar o desenvolvimento integral e potencial dos alunos, de forma a permitir que, futuramente, se integrem e contribuam para a sociedade, em diversos domínios. Para garantir a concretização destes objetivos, surge a figura do gestor escolar. No âmbito do já referido Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, assiste-se a uma centralização de poderes na figura do diretor, responsável pelas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, sendo o conselho pedagógico, o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa. Por outro lado, é reforçada a participação das famílias e da comunidade na direção estratégica das escolas, nomeadamente através do conselho geral, que define as linhas orientadoras da atividade da escola e elege o diretor, e ao qual pertencem representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, membros das autarquias e representantes de instituições e organizações da comunidade local (Formosinho & Machado, 2014). Em termos de autonomia da escola, verifica-se a atribuição de competências para que se possa organizar internamente, possa criar estruturas e celebrar contratos de autonomia, negociados entre escola, Ministério da Educação e câmara municipal, com a participação dos conselhos municipais de educação (Formosinho, J. & Machado, J., 2014). De acordo com Torres e Palhares (citados por Tavares, 2015), nas últimas décadas, tem vindo a ser conferida uma importância gradual à gestão e à liderança escolares no sistema educativo português, nomeadamente como meio fundamental de melhoria do sistema educativo, no quadro legal da autonomia, através da figura do Diretor. Efetivamente, para terem sucesso, as organizações dependem de gestores competentes, que fazem a organização funcionar de forma adequada, para produzir resultados e agregar valor. Chivenato (2004) faz alusão às mudanças que se encontram a ocorrer na direção da administração, designadamente na redefinição do papel dos gestores, através do reajustamento das relações de poder, pois o seu papel prende-se com o fomento da instabilidade de forma a questionar permanentemente *o status quo*.

Num mundo em constante mudança, as organizações modernas de-

1 Decreto-Lei n.º 75/08, de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008, Série I.

vem tirar proveito desta e encará-la de frente, flexibilizando-se. O “mantra da teoria administrativa” atualmente será então o de “apontar contínua e gradativamente novos rumos e proporcionar novas soluções para melhorar a qualidade de vida das pessoas e das organizações e, ao fim e ao cabo, tornar o mundo cada vez melhor e feliz” (Chiavenato, 2014, p. 621).

Uma vez que este mundo se encontra em rápida mudança e requer novas competências para novos trabalhos, é preciso educar cidadãos do e para o mundo e fomentar a aprendizagem ao longo da vida (Winthrop et al., 2018). Esta sociedade global complexa requer, assim, cidadãos capazes de aprender continuamente e de trabalhar com a diversidade, local e internacional, conforme menciona Fullan (2007) de acordo com Pacheco (2019), o que causa um efeito de pressão para a mudança. Face a estes desafios, quando o sistema ou as escolas não conseguem lidar com os seus problemas vitais, podem sempre seguir o caminho da metamorfose, da mudança e da transformação, mantendo a essência da escola - uma vida mais digna e justa para todos - e que, ao mesmo tempo, produza novas qualidades, conforme Morin defende (Cabral, I. & Alves, J., 2018). Bolívar (2012) indica que as organizações escolares necessitam ser mais flexíveis e adaptarem-se constantemente à mudança, o que pressupõe novos modos de gestão e inovação nas escolas. Esta melhoria da escola “não pode depender de uma só pessoa, requer o desenvolvimento de uma capacidade de liderança por parte de todos”, refere Bolívar (2012, pp. 26-27), enunciando o conceito de “liderança distribuída”.

Bolívar (2012) aborda o conceito de mudança/melhoria sustentável das escolas, ou seja, a capacidade de estas conseguirem adaptar-se e melhorar continuamente, perante novos desafios e novos contextos. O autor faz referência a mudanças estruturais, no âmbito desta melhoria, como a reprofissionalização do ensino, a colaboração e trabalho em equipa, a participação e autonomia, ao mesmo tempo que o currículo é reconstruído a partir da base, com novas estruturas na tomada de decisões. Sendo a escola o lugar privilegiado para a melhoria, Bolívar indica que todas as estratégias que contribuam para potencializar a escola como unidade básica de mudança e inovação, constituem-se como estratégias privilegiadas de melhoria. Adicionalmente, o autor realça que, para a melhoria da escola, muito contribuem os processos de ensino e aprendizagem, assim como as condições internas que apoiam estes processos (nomeadamente ao nível da organização, tomada de decisões, gestão e aconselhamento).

A autonomia das escolas e subseqüentes opções - que podem ser

diversificadas - necessitam de um olhar externo sobre os processos e seus efeitos, ou seja, sobre as iniciativas e melhoria no funcionamento e resultados da ação. A avaliação das escolas constitui um foco de atenção em muitos sistemas educativos europeus. Associada a políticas de descentralização e de autonomia escolar, tem sido indiciada como um meio de prestação de contas, mas também, ao mesmo tempo, como um processo de melhoria da qualidade da educação. Entender a avaliação como possibilidade de melhoria da qualidade da educação, faz com que esta se torne um processo ao serviço da comunidade em que se insere a escola e dos seus atores (alunos, professores e comunidade em geral), pretendendo fomentar mudanças significativas, a diferentes níveis (Gonçalves et al., 2014). Em Portugal, a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro<sup>2</sup>, tem por objeto o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior e faz referência a dois tipos de avaliação: a auto-avaliação, que como o próprio nome indica, realiza-se em cada escola ou agrupamento de escolas, analisando o grau de concretização do projeto educativo, o modo como se prepara e realiza a educação, o ensino e as aprendizagens, o nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos que promovam o desenvolvimento integral dos alunos, o desempenho dos órgãos de administração das escolas/agrupamentos de escolas, o sucesso escolar e a prática de uma cultura de colaboração; e a avaliação externa, que para além dos itens descritos anteriormente, afere a conformidade normativa das atuações pedagógicas e didáticas e de administração e gestão, assim como a eficiência e eficácia das mesmas. A avaliação externa e a avaliação institucional podem e devem ser complementares e potenciar-se mutuamente, devendo ser utilizadas como base para o diálogo entre as escolas, professores e diretores, sistema educativo e sociedade em geral (Bolívar, 2012), devendo ser um processo conduzido de forma cautelosa, nomeadamente através de processos de avaliação formativa contextualizados, não imediatamente generalizáveis nem universalmente comparáveis e hierarquizáveis (Lima, 2015). Ainda a este propósito, Pacheco et al. (2014) indicam que a avaliação externa deve compreender a realidade da escola e tomar em consideração a importância do ensino e da aprendizagem, para além dos resultados dos alunos, alterando a estrutura do referencial, de forma a refletir a maturidade da cultura avaliativa de escola, aumentando o seu perfil autoavaliativo e alinhando-o com a avaliação externa. Pacheco et al. (2014), com base em Almeida (2007), consideram que a avaliação das

---

2 Decreto-Lei n.º 75/08, de 22 de abril. *Diário da República* n.º 79/2008, Série I.

escolas, assim como de qualquer outra organização, deve sempre partir de um exercício de autoavaliação. Também os professores, conforme Bolívar (2012) salienta, devem investigar e refletir sobre a sua prática, em processos de autoavaliação, colaborando internamente e visando a melhoria da escola. Assim, a missão última da escola, a melhoria das aprendizagens dos alunos, depende do trabalho conjunto de toda a escola (Bolívar, 2016), tornando-se necessário questionar o seu formato organizacional. Todos os participantes na Escola devem assumir o compromisso de construir uma escola mais aberta, democrática, dinâmica e criativa, fazendo com que a própria organização-escola possa ser um elemento dinamizador da inovação e do melhoramento (Guerra, 2002). A escola pode então ser um local em que todos os envolvidos, em conjunto, podem participar, em prol do seu desenvolvimento.

A gestão escolar estratégica deve focar-se nas dimensões da organização que sejam centrais para a implementação de melhorias sustentáveis, devendo o processo de melhoria orientar-se para mudanças ao nível da sala de aula e da escola (Cabral et al., 2020). Fialho et al. (2014) fazem referência a diversos relatórios da OCDE sobre a avaliação de escolas, em que a ideia defendida é a de que a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem se constitui como o coração da melhoria da escola, havendo recomendações para estabelecer, como objetivo da avaliação, a melhoria da aprendizagem e do ensino e a melhoria dos resultados dos alunos. Sobre Portugal, o relatório da OCDE de 2012, afirma que o modelo de avaliação deve ser revisto, de modo a que a qualidade das aprendizagens seja a questão central da avaliação externa. Os autores reforçam esta questão baseando-se ainda em Santiago, Donaldson, Looney & Nusche (2012), que mencionam que a avaliação das escolas deve focar-se principalmente na qualidade do processo de ensino e aprendizagem e na sua relação com os resultados escolares, e consideram que a avaliação externa de escolas se centra demasiado em documentação e processos administrativos e de gestão, e de forma reduzida na qualidade e eficácia do ensino e aprendizagem.

Face ao exposto, percebe-se que de forma a promover a melhoria das aprendizagens dos alunos, torna-se necessário compreender como se desenvolve o processo educativo (processo ensino/aprendizagem).

### **2.2.1.1. O Processo Educativo**

De acordo com Pardal (1997), qualquer reforma educativa para se afirmar, necessita de atingir/alterar significativamente, o currículo. Mor-

gado (2000, p. 22) refere que, por muito que se procure alterar a estrutura do sistema de ensino, seja ao nível da organização escolar, seja ao nível da seleção de métodos a ser usados, tal alteração não será profunda, a não ser que se faça acompanhar de uma reconceptualização da “real substância do ensino, isto é, do próprio currículo”. Para a dita “reforma” se generalizar, carece de fazer participar os diversos agentes do sistema, nomeadamente os professores, na discussão e elaboração do referido currículo (Pardal, 1997), surgindo então o currículo como uma integração dos esforços conjugados de professores, educadores, famílias, alunos e gestores (Barbosa, 2001). Morgado (2000, p. 66) diz-nos que apenas na base de uma reflexão conjunta realizada por toda a comunidade escolar, o currículo e o seu desenvolvimento serão convertidos “num fator potencial decisivo de renovação pedagógica, num instrumento de formação de professores e num determinante da qualidade da educação”. O desenvolvimento curricular corresponde tanto ao momento da construção do currículo, como ao momento da sua implementação, constituindo-se como um processo complexo e dinâmico, equivalente a uma (re)construção de tomada de decisões, tentando estabelecer uma ponte entre a intenção e a realidade, ou seja, entre o projeto socioeducativo e o projeto didático (Pacheco, 2001).

Conforme Pacheco (2001) indica, podem ser distinguidos três contextos ou níveis de decisão curricular, designadamente ao nível da administração central (contexto/nível político administrativo); ao nível da escola e administração regional (contexto/nível de gestão); e ao nível da sala de aula (contexto/nível de realização). Assim, o desenvolvimento do currículo inicia-se pela proposta formal, o designado currículo prescrito, oficial, escrito ou formal, ou seja, o currículo validado pela administração central e que é adotado por uma estrutura organizacional escolar (Pacheco, 2001). Em Portugal, as aprendizagens específicas, referidas no n.º 2 do artigo 18.º da Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto<sup>3</sup> e no n.º 2 do artigo 20.º da Portaria n.º 226-A/2018, de 7 agosto, decorrendo das Aprendizagens Essenciais em articulação como Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, materializam o que se espera como resultado da aprendizagem, constituindo o conjunto de descritores de desempenho observáveis (possibilitando a sua avaliação), de acordo com o nível de consecução alcançado. O processo educativo encontra-se, portanto, orientado em direção às áreas de competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (homologado

---

3 Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. *Diário da República* n.º 149/2018, Série I, 1.º Suplemento.

pelo Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho<sup>4</sup>), ou “Perfil dos Alunos à Saída de um Percurso Curricular”, “expresso em competências gerais de saída – que manifestam o domínio e o uso do conhecimento adquirido e construído, o domínio de processos cognitivos de acesso ao saber, e a adoção de atitudes associadas às finalidades curriculares” (Roldão et al., 2017, p. 7). Trata-se de um documento de referência no desenvolvimento curricular, que pode e deve servir como uma orientação significativa no momento da tomada de decisão curricular, nos seus mais diversos níveis. O Perfil considera que todas as crianças e jovens devem ser encorajados, nas atividades escolares, a desenvolver e a pôr em prática os valores de responsabilidade e integridade, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação, cidadania e participação e liberdade. As Aprendizagens Essenciais, ou “currículo enunciado” (Roldão et al., 2017), homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho<sup>5</sup>, incluem, além de um conjunto de conhecimentos indispensáveis a adquirir, as capacidades e atitudes a desenvolver orientadas para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho<sup>6</sup>, estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiramos conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Através deste decreto-lei confere-se às escolas autonomia e flexibilidade curricular, possibilitando uma mudança de práticas organizativas e pedagógicas, suportada por documentos curriculares que definem as aprendizagens essenciais a realizar por todos os alunos. Em consonância com a atual legislação referente ao currículo, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho<sup>7</sup>, estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e

---

4 Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. *Diário da República* n.º 143/2017, Série II.

5 Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. *Diário da República* n.º 138/2018, Série II.

6 Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República* n.º 128/2018, Série I.

7 Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República* n.º 128/2018, Série I.

na vida da comunidade educativa. Este decreto-lei cria um modelo de aprendizagem flexível, capaz de reconhecer as necessidades, o potencial e os interesses dos alunos e de contribuir para que adquiram uma base comum de conhecimento ao longo do seu percurso escolar, independentemente da oferta educativa e formativa frequentada, o que nos remete para, entre outras questões, para a necessidade da diferenciação pedagógica, ao nível de conteúdos, processos, produtos e ambientes de aprendizagem (Alves, 2017).

Retomando o conceito de desenvolvimento curricular (Pacheco, 2001), temos o currículo moldado/percebido, que corresponde ao que é programado e planificado pelos professores. Na Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, que procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, é enunciado que os intervenientes diretamente envolvidos no processo de ensino, aprendizagem e avaliação devem promover a adequação do currículo e das ações estratégicas de ensino às características específicas da turma ou grupo de alunos, tomando decisões relativas à consolidação, aprofundamento e enriquecimento das Aprendizagens Essenciais; o desenvolvimento de trabalho interdisciplinar e de articulação curricular, sustentado em práticas de planeamento conjunto de estratégias de ensino e de aprendizagem, incluindo os procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação; e privilegiar a gestão integrada do currículo, através de trabalho de articulação entre ciclos, com envolvimento, no caso do 1.º ciclo, dos docentes da educação pré-escolar.

Ainda no âmbito do planeamento curricular, tomam também lugar os instrumentos de autonomia da gestão escolar (artigo 9.º da Lei n.º 75/2008, de 22 de abril), uma vez que também influenciam e são influenciados pelo currículo, como o projeto educativo, o plano anual e plurianual de atividades, o regulamento interno, o orçamento, o relatório anual de atividades, a conta de gerência e o relatório de autoavaliação.

Tomando em consideração todos os normativos legais nacionais e ao nível de escola, acontece o currículo real, em ação ou ativo, que se situa num contexto de ensino e que corresponde a um currículo operacional, ou seja, o currículo que acontece na prática diária da escola (Pacheco, 2001). É o currículo realizado, expressão dos resultados da interação didática. Existe ainda o currículo oculto, implícito, latente, não intencional, não ensinado ou escondido, que compreende os processos e os efeitos que fazem parte da experiência escolar, apesar de não estarem previstos nos programas oficiais.

Temos ainda o currículo avaliado, que conforme o nome indica, se refere à avaliação dos alunos, planos curriculares, programas, entre outros. Efetivamente, nos processos de ensino-aprendizagem encontra-se subjacente a avaliação, que deverá ser realizada de forma a monitorizar as aprendizagens de um modo contínuo e sistemático, procurando maneiras diversificadas de avaliar, e que deveriam ser centradas na qualidade dos processos de aprendizagem (Cabral, I. & Alves, J., 2018). O Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, define que a avaliação, sustentada por uma dimensão formativa, é parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, constituindo-se como um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (artigo 22.º).

O atual quadro legislativo confere autonomia e uma parcela de liberdade às escolas, para transformar o currículo de uma forma única e própria, interpretando e territorializando as decisões centrais à luz do seu contexto específico, tendo a oportunidade de construir um currículo que seja o resultado de um esforço coletivo, que permita uma verdadeira mudança na sua conceção e implementação e que desperte nas crianças e nos jovens a assunção de um papel ativo de construtores de significados, construindo ativamente o seu próprio conhecimento e participando na tomada de decisões para a resolução de problemas comuns (Morgado, 2000). Estamos a falar de um currículo que se baseie na vida tal como ela é, indo ao encontro das necessidades, interesses, problemas e preocupações dos jovens, unindo-os numa experiência democrática, tornando-o algo de grande significado pessoal e social para os jovens e, em última instância, contribuindo para o bem comum da sociedade como um todo (Beane, 2002). No entanto, há que tomar em consideração que os melhores desenhos ou projetos curriculares poderão não funcionar, caso não se encontrem contextualizados na organização onde se irão desenvolver e caso não contemplem as exigências de mudança que devem dirimidas pela referida organização, correndo o risco de colidir com as paredes de uma organização rígida e insensível, resistente à mudança (Guerra, 2002), daí a necessidade de existir uma gestão democrática para um currículo democrático, verificando-se que a flexibilidade não deve apenas ser aplicada ao currículo, mas também à própria gestão das escolas.

Conforme Roldão (2000) refere, a grande mudança está na escola e nos professores e não no plano A ou B ou no Decreto X ou Y. Não existem receitas estanques nem prescrições, ou conforme refere Bolívar (2012, p. 43), “não existem soluções simples nem mágicas, o processo de mudança é sempre complexo e contingente, em parte caótico, dependente de contextos, escolas e políticas, não podendo ser considerado um modelo único”.

### **3. Metodologia**

No presente capítulo serão apresentados e justificados os procedimentos metodológicos adotados na investigação. Tomando em consideração os objetivos delineados, foi assumido um posicionamento epistemológico e foram tomadas opções metodológicas, para os quais se apresentam as devidas justificações teóricas e a sua forma de operacionalização, através da seleção e caracterização do contexto e dos atores organizacionais, dos procedimentos de amostragem, dos instrumentos de recolha de dados e procedimentos de tratamento de dados.

#### **3.1. Problemática da Investigação, Pergunta de Partida e Objetivos**

O mundo atual, sempre em rápida mudança, requer novas competências para novos trabalhos, educar cidadãos do e para o mundo e fomentar a aprendizagem ao longo da vida (Winthrop et al., 2018). Pacheco (2019) refere que diversos relatórios transnacionais (World Bank, 2018; OECD, 2018a; UNICEF, 2017; ONU, 2015) defendem que, cumprida a escolarização, a aprendizagem deve dotar os alunos de conhecimento, capacidades, atitudes e valores globalmente reconhecidos, mas também promover o seu bem-estar, numa sociedade em permanente mudança. As investigações sobre o bem-estar na escola, de acordo com Lemos et al. (2011), têm perspetivado o conceito como um dos mecanismos inerentes ao empenho, realização académica e adaptação geral dos alunos, havendo uma relação direta entre bem-estar e experiências de sucesso. No entanto, de acordo com Konu e Rimpelä (2002), apesar de diversos estudos evidenciarem que, para os alunos, os sentimentos de bem-estar na escola seriam mais importantes que as realizações académicas formais, o bem-estar ainda não ganhou um papel central no desenvolvimento dos programas escolares, sendo visto como um objeto separado do objetivo compreensivo da escolarização. Os estudos sobre a eficácia e qualidade das escolas têm ajudado a desenvolver o sistema educativo, mas concentram-se sobretudo no desempenho académico. A

eficácia e a qualidade das escolas podem ser aferidas e percebidas através de processos de avaliação institucional. A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro,<sup>8</sup> que tem por objeto o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, considera que este pretende promover uma melhoria do sistema educativo e poder-se-á afirmar, em última instância, que a avaliação permite assegurar e melhorar o sucesso educativo. Bolívar (2012) indica que a avaliação organizacional permite a recolha de dados, que são transformados em informação, sendo esta transformada em conhecimento, que toma a forma de ações construtivas. A melhoria da escola, segundo Hopkins (2001) citado por Bolívar (2012), consubstancia-se numa estratégia que pretende criar mudanças educativas positivas sobretudo ao nível dos resultados dos alunos, através da modificação do processo educativo e, simultaneamente, do ajustamento da gestão, liderança e planos de aprendizagem, como forma de apoio ao referido processo educativo. Os processos de melhoria designados “Revisão Baseada na Escola” são processos iniciados nas escolas pelos professores e habitualmente com apoio externo, no sentido de detetar problemas na escola e encontrar formas de os resolver, assim como melhorar a aprendizagem e desempenho dos alunos. Através da mudança/melhoria sustentável, as escolas conseguem adaptar-se e melhorar de forma contínua, designadamente perante novos desafios e novos contextos. Do cruzamento destas várias questões, foi estabelecida a seguinte pergunta de partida em que foi baseada a investigação: “Em que medida o foco no bem-estar do aluno pode contribuir para promover a melhoria da escola e a melhoria das aprendizagens dos alunos?”. Neste sentido, foi formulado como objetivo geral da investigação: estabelecer um quadro de referência do bem-estar do aluno na escola e compreender de que forma o foco no bem-estar do aluno pode promover a melhoria da escola e do processo educativo e, conseqüentemente, das aprendizagens dos alunos. Como objetivos específicos, foram elencados os seguintes:

- Conhecer as perceções da comunidade educativa sobre o bem-estar do aluno na escola e de que formas o aluno manifesta e expressa esse bem-estar;
- Perceber de que forma o foco da gestão sobre o bem-estar do aluno na escola pode promover a melhoria das condições da escola, das relações sociais e do processo educativo;
- Analisar como é que o enfoque na aprendizagem com bem-estar pode facilitar a melhoria do processo educativo.

---

<sup>8</sup> Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. *Diário da República* n.º 294/2002, Série I-A.

### **3.2. Contexto Empírico do Estudo e sua Caracterização**

A investigação decorreu em dois estabelecimentos escolares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo um deles a Escola EB Várzea de Sintra, uma das três escolas do 1.º ciclo do Agrupamento de Escolas D. Carlos I. Esta escola assume, no seu Projeto Educativo, pretender ser “uma escola autónoma, eficaz, multidimensional e aberta, onde a alegria é fator determinante de aprendizagem”. Considera a criança o elemento mais importante das instituições educativas, devendo toda a lógica de ação ser determinada pelo superior interesse do desenvolvimento do potencial da criança. O Projeto dar ASAS - Aprendizagens Significativas e Autorreguladas rumo ao Sucesso, que se encontra a ser implementado na escola, tem pretendido atenuar/eliminar as dificuldades e constrangimentos sentidos pelos professores e melhorar as aprendizagens dos alunos, sendo uma das suas grandes finalidades implementar práticas de diferenciação pedagógica, organizando espaços, tempos, atividades e materiais diversificados e através do trabalho cooperativo sistemático entre os docentes da escola, apoiando-os através de espaços de acompanhamento e supervisão horizontal e colaborativa. Atualmente, encontra-se enquadrado num Plano de Inovação (Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho<sup>9</sup>). A Escola Várzea de Sintra tem, no ano letivo 2020/2021, 173 alunos. Os alunos encontram-se agrupados por núcleos ao invés de turmas, sendo que o Núcleo de Iniciação “corresponde” ao 1.º ano de escolaridade, o Núcleo de Desenvolvimento ao 2.º e 3.º e o Núcleo de Desenvolvimento ao 4.º.

Adicionalmente, a investigação decorreu ainda na Escola EB de Orjariça - FAROL que pertence ao Agrupamento de Escolas Padre Vítor Melícias conhecida pelo desenvolvimento do Projeto FAROL. O Projeto nasceu de uma ideia conjunta, em 2015, em que um grupo de pais e de professoras pretendiam alternativas pedagógicas distintas das práticas tradicionais, almejando conseguir edificar uma escola diferente (Pintasilgo & Andrade, 2019). Com todo o apoio por parte da Câmara Municipal desde o início, o Agrupamento acolheu a ideia e a escola começou a funcionar em setembro de 2015, com cerca de 40 alunos. De acordo com o Regimento Interno do FAROL 2017-2018, este “assume-se como uma Comunidade de Aprendizagem em construção, pretendendo criar um espaço de satisfação e realização para todos os intervenientes na comunidade educativa. Os seus princípios de ação relacionam-se com “a sabedoria e a felicidade através do desenvolvimento progressivo da au-

---

9 Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho. *Diário da República n.º 111/2019, Série I*.

tonomia, partilha e cooperação”, assente nos valores do Respeito, Responsabilidade, Solidariedade, Verdade e Liberdade. O Agrupamento no qual o FAROL se insere, tem a maioria dos alunos no 1.º ciclo, apostando por isso na oferta diversificada ao nível deste ciclo, sendo o FAROL um dos projetos. O FAROL tem, no ano letivo 2020/2021, 48 alunos, distribuídos por duas turmas mistas, 1.º/4.º ano e 2.º/3.º ano.

### **3.3. Desenho da Investigação**

Esta investigação foi levada a cabo através do método estudo de caso. Meirinhos, M. e Osório, A. (2010, p. 49) mencionam que a “investigação suportada por estudos de caso tem vindo a incrementar-se e a ganhar maior reputação”. O estudo de caso consiste na investigação aprofundada de um caso (indivíduo, família, grupo, organização...), como o próprio nome indica, pretendendo responder às interrogações sobre um acontecimento/fenómeno contemporâneo (Fortin, 2009). O estudo de caso foi considerado o mais indicado para a investigação, pois permitiu explorar duas realidades particulares. Foram assim selecionados dois projetos inovadores no 1.º ciclo do ensino básico, que se constitui como a primeira etapa da vida escolar formal dos alunos, portanto a etapa-base do ensino básico. Os projetos foram conhecidos após a participação em formação organizada pela Rede Comunidades de Aprendizagem, formação dinamizada pelo Professor José Pacheco (fundador da Escola da Ponte). Yin (2005), citado por Meirinhos, M. e Osório, A. (2010), recomenda que sejam estudados no mínimo dois casos, uma vez que o estudo de múltiplos casos contribui para um estudo mais convincente: se as conclusões forem idênticas a partir dos dois casos, incrementa-se a possibilidade de generalização. Foram selecionadas as escolas em questão não apenas devido à sua inovação, mas também à sua heterogeneidade: a EB Várzea de Sintra possui mais população, com um ou mais professores por Núcleo/turma, que funcionam em equipa educativa, assim como um projeto que teve génese através do próprio corpo docente; já o FAROL constitui-se como uma escola mais pequena, com duas professoras titulares com turmas mistas e teve o seu início com um grupo de docentes e pais, contando com o apoio da autarquia, tendo o edifício-escola sido ocupado com o propósito de desenvolver tal projeto. A investigação constitui-se como uma investigação qualitativa, porque recorre a uma metodologia interpretativa e construtivista (Meirinhos, M. & Osório, A., 2010).

A revisão interna baseada na escola, ou a autoavaliação, é um processo que tem como ponto de partida um diagnóstico inicial da escola, que

faculta evidências sobre o que se está a passar, detetando necessidades e problemas, que devem induzir a implementação de planos de ação, ao serem partilhados com o grupo (Bolívar, 2012). O próprio diagnóstico é considerado um processo de melhoria, ou seja, o próprio processo de auto-avaliação também é um processo de construção social, construído a partir de um conjunto de valores e representações, numa determinada situação ou relação entre os atores da escola.

A investigação foi organizada em duas fases. Conforme Bolívar (2012) menciona, qualquer processo de melhoria deve ter um diagnóstico da organização, como ponto de partida. Para realizar um (auto)diagnóstico para a melhoria, importa inicialmente perceber como “a realidade escolar é vivida, percebida e interpretada ou valorizada pelos próprios atores”, sendo a “apropriação” do processo “tão importante como o próprio resultado do diagnóstico”, acabando por se perceber qual é a situação atual e “determinar para onde ir, de modo a melhorar a vida organizativa e pedagógica da escola” (Bolívar, 2012, p. 264). Uma vez que a gestão escolar estratégica deve focar-se nas dimensões da organização que sejam centrais para a implementação de melhorias sustentáveis, o processo de melhoria necessita ser orientado para mudanças ao nível da sala de aula e da escola (Cabral et al., 2020). Assim, enquanto na primeira fase se trata a escola como um todo (melhoria da escola), a segunda fase trata especificamente do processo educativo ou “melhoria na sala de aula” (currículo e métodos pedagógicos), uma vez que a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem se constitui como o coração da melhoria da escola (Pacheco, 2014). No entanto, ao invés de seguir o processo cíclico da autoavaliação preconizado por Bolívar (2012, p. 276), que parte da questão “Onde nos encontramos? – Diagnóstico e dados”, seguindo para a questão “Onde queremos estar? – Pré-visão”, inverteu-se a ordem, começando pela Pré-visão, ou seja, perceber a visão do conjunto da escola, neste caso em relação ao Bem-Estar do Aluno e às diversas categorias relacionadas com o Bem-Estar na Escola. Desta forma, a primeira fase foi a de construção, discussão e validação do Quadro de Referência do Bem-Estar do Aluno na Escola, que corresponde ao estado desejado, junto das duas escolas estudadas. A primeira fase, que decorreu nas duas escolas investigadas, foi inspirada na metodologia SPIRAL - Societal Progress Indicators for the Responsibility of All. A SPIRAL foi lançada em 2005, pelo Conselho da Europa, no âmbito da sua estratégia e do plano de ação pela coesão social. Nas fases iniciais da metodologia, é construída uma visão partilhada do bem-estar para todos, a partir do significado para cada um, sendo co-definidos os cri-

térios de bem-estar e de mal-estar (<https://wikispiral.org/>). Na segunda fase, foi avaliado mais profundamente o processo ensino-aprendizagem, a partir do Quadro de Referência criado na primeira fase. Já com a visão da aprendizagem com bem-estar (“Onde queríamos estar?”), correspondente ao estado desejado do processo educativo para a aprendizagem com bem-estar, partiu-se para o diagnóstico da situação atual (“Onde nos encontramos?”), ou estado atual do processo educativo. A tônica foi colocada no processo educativo, uma vez que a melhoria escolar não é decidida nas políticas educativas, mas sim nas práticas pedagógicas das aulas e, sendo as “boas” aprendizagens dos alunos, o núcleo da melhoria escolar e do processo educativo, deve tomar-se em consideração as estratégias de ensino, o conteúdo do currículo e o desenvolvimento das necessidades dos alunos (Bolívar, 2012; 2016). Assim, no diagnóstico da situação atual, efetua-se uma análise reflexiva e cooperativa do estado do processo educativo, uma “reflexão sobre a prática desenvolvida [...] acerca do impacto que obteve na aprendizagem dos alunos (...)” (Bolívar, 2012, p. 273), com o intuito de poder contribuir para um processo de melhoria do processo educativo, em relação à aprendizagem com bem-estar. A segunda fase da investigação abrangeu apenas a Escola EB Várzea de Sintra por questões de organização, gestão de tempo e análise detalhada da informação.

### **3.4. Técnicas de Recolha e Tratamento de Dados**

Na metodologia qualitativa, as técnicas utilizadas aceitam a construção de “instrumentos especificamente adaptados às finalidades a atingir”, dando lugar “à comunicação e à compreensão entre o sujeito observado e o sujeito que observa, a partir de diálogos abertos, entrevistas e questionários flexíveis, sem uma ordem rígida a seguir” (Sousa, 1997, p. 7). Neste sentido, para a recolha de dados, foram utilizadas entrevistas estruturadas feitas de forma escrita, entrevistas semiestruturadas, checklists, focus group e análise documental. Intentou-se realizar uma recolha de dados dinâmica, crítica, participativa e democrática, ou seja, após cada fase de recolha de dados, estes foram sendo tratados e apresentados aos participantes no estudo, de forma a criticarem ativamente e validarem a informação recolhida, tratada e apresentada, uma vez que os processos de desenvolvimento institucional acontecem em “espiral”, pois a informação vai sendo revista e recolhida, revisando e planificando sucessivamente o que se fez ou que se deveria ter realizado ou acordado, constituindo-se, como já referido, o próprio diagnóstico, como um processo de melhoria (Bolívar, 2012). A análise documental da primeira

fase, em que foram consultados o Plano de Ação Estratégica do Projeto Dar ASAS (EB Várzea de Sintra) e o Regimento Interno (FAROL), visou enquadrar ambas as instituições e enquadrar/justificar as respostas apresentadas no Quadro de Referência. Na segunda fase (Escola EB Várzea de Sintra), foram consultados o Plano de Inovação de julho de 2019 e o Projeto Curricular de Agrupamento do 1.º ciclo do ano letivo 2020/2021.

Na aplicação da metodologia anteriormente apresentada, questionaram-se primeiramente os atores envolvidos sobre a sua perceção de bem-estar e mal-estar do aluno. Apesar dos variados estudos e investigações acerca do conceito de bem-estar e inclusive do bem-estar do aluno, não existindo consenso na literatura sobre a melhor forma para medir o bem-estar (OCDE, 2019), optou-se por intentar saber o que seria o bem-estar do aluno para os atores das escolas envolvidas na investigação, de acordo com as suas próprias perceções. Aquando do questionamento sobre o bem-estar do aluno, concebeu-se a criança pela perspetiva de Wallon, um aluno holístico/integral, formado pelas partes motora, afetiva e cognitiva. Assim, construiu-se uma entrevista estruturada realizada por escrito, cujo conteúdo é semelhante ao de um questionário. A entrevista “é um modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre o investigador e os participantes com o objetivo de colher dados relativos às questões de investigação formuladas” (Fortin, 2009, p. 245), sendo um método frequentemente utilizado nos estudos exploratórios-descritivos. O guião foi disponibilizado num formulário online para Diretores de Agrupamento, Professores Coordenadores, Professores Titulares, Professores de Atividades de Enriquecimento Curricular, outros Professores, Assistentes Operacionais e Encarregados de Educação e, em formato mais simples, para os alunos que já sabiam ler e escrever. As respostas foram posteriormente codificadas e tratadas através de análise de conteúdo, com base numa reinterpretação dos fatores do modelo conceptual do bem-estar na escola de Konu e Rimpelä (2002), tendo a informação sido agregada por categorias (os fatores) e subcategorias. A análise de conteúdo é uma técnica de análise do que foi mencionado em entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, procura-se classificá-lo em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos (Silva, A. & Fossá, M., 2015). Desta forma, as respostas obtidas foram enquadradas nas categorias “condições da escola”, “relações sociais” e “processo educativo” (processo ensino-aprendizagem). Uma vez que se perspetiva o aluno de acordo com Wallon, atribuiu-se o fator “estado de saúde” como intrínseco ao aluno e os “meios para o auto-preenchimento” ou autorealização,

encontram-se distribuídos pelos restantes fatores. Após o tratamento de dados, realizou-se uma reunião online (focus group). O focus group ou grupo de discussão, visou recolher dados através da interação das pessoas do grupo, no âmbito do tópico que o investigador apresenta, sendo uma técnica que tem vindo a ser progressivamente mais adotada em investigação, designadamente na área da educação (Silva et al., 2014). Desta forma, o focus group foi dirigido ao corpo docente, alunos, assistentes operacionais e encarregadas de educação, com o intuito de apresentar, discutir e validar o quadro de referência do bem-estar do aluno, em cada uma das escolas, assim como tentar perceber alguns pontos em que poderia ser introduzida melhoria. A primeira fase terminou com uma entrevista semiestruturada aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas em investigação. A entrevista semiestruturada é utilizada quando se pretende compreender o significado dado a um acontecimento ou fenómeno, na perspetiva dos participantes (Fortin, 2009).

Na segunda fase da investigação, realizada com a Escola EB Várzea de Sintra, intentou-se aprofundar a perspetiva do processo educativo, tendo sido elaborado um documento designado “Mapa processual global do processo educativo”, que descreve os normativos e orientações governamentais e de escola, dos quais partia ou se basearia a etapa seguinte, ou seja, o desenvolvimento curricular e a ação pedagógica, com o intuito de proporcionar uma aprendizagem com bem-estar, sendo esta o equivalente à manifestação, por parte do aluno, das características presentes no quadro de referência produzido na primeira etapa da metodologia. O mapeamento de processos é uma representação de uma sequência de ações de uma determinada atividade, ajudando a explicar e visualizar os diversos passos (Heher, Y. & Chen, Y., 2017). Posteriormente, foi realizado um focus group online, com professoras titulares e o Professor Coordenador do 1.º Ciclo, com o intuito de discutir o conteúdo do documento referido, de forma a que o grupo se apropriasse dos referidos documentos e os considerasse um espelho da implementação do processo educativo na sua escola, numa perspetiva de “estado desejado” do processo educativo, conforme já referido. Posteriormente, o plano de observação tomou em consideração os objetivos da investigação e foi realizado através do registo de observação de aulas, com base numa checklist construída com base nas características desejadas para o desenvolvimento curricular e ação pedagógica. Nas listas de verificação, deve ser claramente definido o que deve ser anotado, colocando-se se existe a presença ou ausência de dado comportamento ou acontecimento, através da verificação de atividades específicas que se podem

apresentar durante um período de observação (Fortin, 2009). A observação foi complementada com questionamento individual e/ou grupal aos alunos de todos os Núcleos, com base na mesma checklist. Tanto as observações como as respostas obtidas, foram consideradas como sendo o “estado atual” do processo educativo. Neste seguimento, foi redigido um documento contendo o “estado desejado” e o “estado atual” do processo educativo na escola em análise, que foi apresentado e comentado num último focus group online realizado com o corpo docente, com o objetivo de apontar as necessidades de melhoria. Perceber o “estado desejado” e avaliar o “estado atual”, no sentido de desenhar um plano de melhoria, faz parte de um modelo de gestão designado Kaizen (Kai significa mudança e zen significa bom) - que corresponde à melhoria contínua e gradual no que a organização faz e da forma como o faz, implementada através do envolvimento ativo e comprometido de todos os membros (Chiavenato, 2004). No Kaizen, tudo deve ser continuamente revisto, numa lógica de melhoria contínua e constante (Chiavenato, 2004). Conforme referido anteriormente, num ciclo de autoavaliação, acontece o contrário, partindo do estado atual para o desejado. Por fim, foi aplicada uma entrevista semiestruturada ao Professor Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Todos os instrumentos foram testados previamente junto de população semelhante à do presente estudo.

### **3.5. População e Amostra**

Fortin (2009, p. 202) refere que a população pode ser definida como “uma coleção de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios”, sendo a população-alvo “constituída pelos elementos que satisfazem os critérios de seleção definidos antecipadamente e para os quais o investigador deseja fazer generalizações”. A amostra, por seu turno, “é um sub-conjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população”, devendo ser “representativa da população visada, isto é, as características da população devem estar presentes na amostra selecionada” (Fortin, 2009, p. 202). No caso do FAROL, toda a população foi envolvida na auscultação. No caso da Escola EB Várzea de Sintra, foi utilizada uma amostra acidental ou por conveniência, “formada pelos sujeitos que são facilmente acessíveis e estão presentes num local determinado, num momento preciso” (Fortin, 2009, p. 208). Segundo a autora, é um tipo de amostra mais fácil de empregar nos estudos exploratórios, que não pretendem generalizar resultados. Na Escola EB Várzea de Sintra,

na primeira fase da investigação, na entrevista estruturada - versão 1, foram obtidas 56 respostas ao questionário, a maioria foram mulheres (84%, em detrimento de 16% de homens). 46,4% das pessoas tinham entre os 40 e os 49 anos de idade, seguindo-se 37,5% entre os 30 e os 39 anos de idade, encontrando-se as restantes entre os 20 a 29 anos e mais de 50 anos. No que respeita às habilitações literárias, uma pessoa tem Doutoramento, 6 pessoas têm Mestrado e 14,2% têm o 9.º ano ou inferior. Por outro lado, 37,5% têm habilitações ao nível do ensino secundário e 35,7% ao nível da Licenciatura. À versão 2 da entrevista, responderam 23 alunos, 13 rapazes e 10 raparigas, a frequentarem o 1.º (43,5%), o 2.º (43,5%) e o 4.º ano de escolaridade (13%). Com os alunos mais novos (Núcleo de Iniciação), colocaram-se as questões oralmente, aos vários subgrupos durante uma aula online, pelas próprias Professoras Titulares. Relativamente ao FAROL, na entrevista estruturada - versão 1, responderam 46 pessoas, a maioria mulheres (93,5%, em detrimento de 6,5% de homens). Relativamente à faixa etária, 50% das pessoas tinham entre os 40 e os 49 anos de idade, seguindo-se 39,1% entre os 30 e os 39 anos de idade, encontrando-se as restantes entre os 20 a 29 anos e mais de 50 anos. No que respeita às habilitações literárias, metade detém licenciatura, 32,6% têm habilitações ao nível do ensino secundário, 10,9% ao nível do mestrado, 4,3% equivalente ao 3.º ciclo e 2,2% equivalente ao 1.º ciclo do EB. À versão 2 da entrevista, responderam 46 alunos, 24 raparigas e 22 rapazes, a frequentarem o 3.º (30,4%), o 1.º (26,1%) e o 2.º e 4.º anos de escolaridade (ambos com a mesma percentagem, 21,7% dos alunos). No focus group de validação e discussão do Quadro de Referência do Bem-Estar do Aluno na Escola EB Várzea de Sintra, estiveram presentes 5 professoras titulares de turma (incluindo a coordenadora de estabelecimento), 1 assistente operacional e 2 encarregadas de educação e respetivos educandos. No FAROL, participaram as 2 professoras titulares, 2 professoras coadjuvantes e mentoras do Projeto, 1 assistente operacional e 3 encarregadas de educação. Para a entrevista semiestruturada referente à Fase 1, foram entrevistados a Diretora e o Diretor dos Agrupamentos de Escolas a que pertencem as escolas investigadas. Os focus group da segunda fase contaram com a participação do Professor Coordenador do 1.º Ciclo, a Professora Titular e Coordenadora de Estabelecimento, Professoras Titulares de todos os Núcleos e a Professora Bibliotecária. A observação direta de aulas, realizada com base numa checklist, e as entrevistas semiestruturadas a cerca de 25 alunos, ocorreram em todos os Núcleos. Por fim, foi aplicada uma entrevista semiestruturada ao Professor Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo, que tem acompanhado o Projeto desde o seu início.

## 4. Resultados e Discussão

### 4.1.O Bem-Estar do Aluno na Gestão de Agrupamento e nas Práticas de Escola

Uma gestão escolar eficaz pode resolver ou minimizar problemas educacionais (Torres, 2012), permitindo assim melhorar as aprendizagens dos alunos, a missão última da escola (Bolívar, 2016). O bem-estar nas escolas pode contribuir para diversas questões, podendo designadamente potenciar as referidas aprendizagens, uma vez que, de uma forma geral, aumenta o gosto em aprender, a criatividade, a alegria, o engajamento na escola e as competências pessoais e sociais (Seligman, 2011). Desta forma, intentou-se conhecer qual a relevância prestada ao bem-estar na gestão dos Agrupamentos de Escolas, por parte dos Diretores de Agrupamento de ambas as escolas investigadas. A Diretora do Agrupamento onde se encontra integrada a Escola EB Várzea de Sintra considera que o Agrupamento privilegia o bem-estar do aluno ou superior interesse da criança, colocando-o em primeiro lugar, indo ao encontro de um dos fundamentos da Aprendizagem com Bem-Estar, enunciados por Kickbusch (2012). Contudo, salienta o facto de o bem-estar individual ter que tomar em consideração um bem-estar comum e não individualizado, uma vez que determinadas condições de bem-estar para uma criança podem ter “implicações [negativas] no grupo”. Hargreaves e Shirley (2018) aludem ao facto de que o verdadeiro bem-estar não é um bem-estar supérfluo e autoindulgente, é algo que vem com sacrifício e luta, perseverança e empatia pelos outros. Foi precisamente por esta questão do bem-estar individual ter que tomar em consideração o bem-estar coletivo, que se optou por adotar a metodologia SPIRAL, de forma a alcançar uma definição de bem-estar do aluno consensualizada e validada por todos. A Estratégia para a Coesão Social do Conselho da Europa enuncia que o bem-estar só pode ser atingido caso seja partilhado, surgindo como um conceito relacional e participativo (Kickbusch, 2012). A questão que a Diretora considera mais saliente para o bem-estar do aluno, é a relação: “Se houver relação, tudo se resolve e se enquadra. Acho que a palavra-chave será relação.”. Para além da aquisição de competências académicas, as escolas também são locais que proporcionam a conexão com as outras pessoas (Bücker et al., 2018). Este é mais um dos fundamentos assinalados por Kickbusch (2012) para a Aprendizagem com Bem-Estar, o enfoque na relação, designadamente na natureza e qualidade dos relacionamentos. O Diretor do Agrupamento onde se localiza o FAROL, quanto ao bem-estar do

aluno na gestão de Agrupamento, salientou essencialmente a inovação, fazendo alusão à diversidade de projetos inovadores que o Agrupamento promove, como facilitadores do bem-estar (projetos tecnológicos, ecológicos, pessoais, sociais, comunitários, de artes e expressões). Bolívar (2012) alude à necessidade de as escolas serem mais flexíveis e de se adaptarem permanentemente à mudança, o que implica novas formas de gestão e inovação nas escolas, utilizando a expressão da “escola como unidade básica de mudança e inovação”. Neste seguimento, destaca-se a importância da liderança, algo mencionado pelo Diretor no sentido de a dedicação da Direção ser também um fator promotor do bem-estar. Uma liderança dedicada poderá recorrer mais facilmente a diversas competências e envolver todos em processos de mudança sustentáveis (Esteves et al., 2016). Verifica-se, portanto, que os gestores escolares das escolas investigadas tomam em consideração o bem-estar do aluno, considerando que o concretizam, por um lado, através da relação; e por outro lado, através da inovação. Em termos de práticas que promovem o bem-estar do aluno específicas das escolas estudadas, ambos os Diretores apontam em comum duas características: a relação e as atividades que promovem o relaxamento. De acordo com Araújo (2016), aludindo a Vorkapic (2015), a introdução de práticas e técnicas de relaxamento, yoga e meditação nas escolas, pode melhorar a atenção/concentração, aumentar o autocontrolo e prover as crianças de mecanismos saudáveis para lidarem com a frustração e o stress. A Diretora do Agrupamento da Escola EB Várzea de Sintra considera ainda a importância do brincar e a diversidade de espaços de aprendizagem (natureza, ar livre, outros espaços). Conforme Lopes et al. (2020) afirmam, o brincar, o lúdico e o ócio são fundamentais para a adaptação, para a aprendizagem e para a manutenção do bem-estar das crianças. O Diretor do Agrupamento do FAROL, aludiu à consensualização de um modelo a partir de diversas perspetivas (professores e pais), ao aspeto democrático e ao aspeto inovador do projeto, designadamente ao nível da diferenciação pedagógica, da flexibilidade curricular e da participação dos pais na escola. Questionada sobre o que distingue a Escola EB Várzea de Sintra das restantes escolas do 1.º ciclo públicas nacionais, a Diretora realçou essencialmente as pessoas: a gestão autónoma do próprio estabelecimento (a gestão flexível da Diretora concede autonomia à escola), o papel da liderança intermédia (Coordenador de Departamento), o trabalho de equipa dos professores e a equipa coesa das assistentes operacionais. A este propósito, é possível aplicar o conceito de liderança distribuída, em que o poder se encontra distribuído por todos os membros (Bolívar,

2012), devendo as escolas criar condições para que todos possam participar e desenvolver competências de liderança (Becker et al., 2016). O Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo da Escola EB Várzea de Sintra, enunciou aspetos como a autorregulação da aprendizagem; o desenvolvimento da autonomia; a participação ativa do aluno no processo ensino/aprendizagem; a relação próxima e interessada por parte dos professores; a liberdade de movimento(s); fatores que contribuem para a alegria, vida e dinâmica da escola, que considera que se encontra no Paradigma da Aprendizagem. De acordo com Trindade, R. e Cosme, A. (2016), o referido Paradigma concebe o professor como facilitador de aprendizagens e as crianças têm a possibilidade de aprender de forma autónoma, em que a Escola proporciona desafios que pretendem suscitar o desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais dos sujeitos. Os itens mencionados vão ao encontro do referido por Kickbusch (2012), de que a aprendizagem com bem-estar pressupõe uma visão centrada no aluno individual, a auto-organização das crianças, a participação no seu processo de aprendizagem e o foco na relação. O Diretor do Agrupamento do FAROL, considera que o que diferencia a Escola das restantes, são as práticas pedagógicas como o trabalho de pesquisa, o trabalho ao nível das artes, o aluno “aprendente” e “tutor”; a flexibilidade curricular; o fomento do espírito crítico e assertividade, disciplina e motivação; e o facto de se assumir o erro como forma de aprendizagem. As professoras do FAROL que participaram no focus group de discussão e validação do quadro de referência do bem-estar do aluno salientam que as relações (fortes), são o que marca a diferença na sua escola, assim como a aceitação e respeito pela individualidade e pelas diferenças. Em concordância com o Diretor, destacam a importância do erro como forma de melhorar e chegar onde se pretende. O Diretor e Professoras do FAROL, valorizam o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que confere às escolas autonomia e flexibilidade curricular, possibilita mudanças pedagógicas (e organizativas), referindo que se deve priorizar o desenvolvimento de competências de pesquisa, o exercício de uma cidadania ativa e participação social, salientando também a participação dos pais no processo de desenvolvimento curricular.

#### **4.2. Quadro de Referência do Bem-Estar do Aluno**

Com base no modelo de Konu e Rimpelä (2002) e partindo da metodologia SPIRAL, foi definido o perfil do aluno com bem-estar para cada uma das escolas e foram também percebidos os itens relevantes nas condições de escola, nas relações sociais e no processo educativo, que

contribuem para a promoção do bem-estar do aluno, de acordo com o perfil definido. Percebe-se que, a esta categorização, subjazem os cinco domínios do bem-estar do aluno identificados por Borgovoni, F. e Pál, J. (2016): o bem-estar cognitivo, psicológico e físico, no perfil do aluno com bem-estar; o bem-estar material, nas condições de escola; e o bem-estar social, nas relações sociais.

#### **4.2.1. Perfil do Aluno com Bem-Estar**

O bem-estar do aluno, conforme referido por Borgovoni e Pál (2016), tanto é um estado como um resultado, caracterizado pela capacidade e oportunidade dos alunos alcançarem os seus objetivos pessoais e sociais. O perfil do aluno com bem-estar traduziu-se nas seguintes categorias ou dimensões: emoções positivas, características psicológicas, satisfação, afetividade (afetos positivos/negativos), motivação, saúde e comportamentos e atitudes. Estas dimensões refletem tanto o bem-estar subjetivo, como o bem-estar psicológico (The goodchildhood report, 2018). Conforme Borgovoni e Pál (2016) enunciam, para o estudo do PISA2015, o bem-estar físico (que podemos relacionar com a categoria da saúde), relaciona-se com o estado de saúde, o compromisso com o exercício físico e os hábitos saudáveis de alimentação. O bem-estar cognitivo prende-se com competências para participar na sociedade, enquanto cidadãos e trabalhadores, capacidade de resolução de problemas, colaboração com os outros e competência para as disciplinas académicas, enquanto o bem-estar psicológico se refere a avaliações e visões sobre a vida, comprometimento com a escola, objetivos e ambições de futuro. De acordo com as respostas dadas em ambas as escolas, emerge um Perfil do Aluno com Bem-Estar com algumas características em comum. O aluno com bem-estar, para ambas as escolas, é um aluno que sente alegria, felicidade, calma e equilíbrio emocional. Manifesta autoconfiança, autoestima, com capacidade de atenção/concentração, criatividade, empatia e curiosidade. Está satisfeito com e gosta da escola, sente motivação para ir e estar na escola e para aprender. Revela uma saúde holística (física, mental e emocional), sem dor física e com energia. Por fim, é também um aluno que brinca, socializa e interage com os outros, fala sobre a escola, trabalha, comunica, participa, cumpre as regras e solicitações e aprende. A investigação aponta que prestar atenção ao bem-estar da criança, promove o seu florescimento (e não apenas o atingimento de padrões esperados) e faz com que seja mais possível sucederem experiências de sucesso na escola (Huebner et al, 2014, aludindo a Reschly et al, 2008).

#### **4.2.2. Condições da Escola**

As condições de escola, de acordo com o modelo de Konu e Rimpelä (2002), referem-se ao ambiente físico em redor e dentro da escola, incluindo fatores como a segurança, conforto, ruído, ventilação, temperatura, assim como o ambiente de aprendizagem, o currículo, a dimensão das turmas, os horários, as punições e os serviços aos alunos, como as refeições, a saúde, os apoios, etc. No âmbito do bem-estar material, Borgovoni e Pál (2016) fazem alusão aos recursos materiais que fazem com que seja possível às escolas apoiarem a aprendizagem e o desenvolvimento saudável dos alunos. De acordo com as respostas da comunidade educativa de ambas as escolas, para o bem-estar do aluno, as condições da escola contribuem através das condições de segurança; a condição dos espaços, equipamentos e materiais; as áreas e dimensões dos espaços; os espaços, tempos e equipamentos lúdicos; as refeições; os tempos e horários; a dimensão da turma; as consequências para o comportamento desadequado; os apoios educativos; a estética; e o ruído. De uma forma geral, ambas as escolas destacam a perceção de segurança, o conforto, a temperatura e materiais adequados, o facto de existir condições, tempo e espaço para brincar, comida que agrade às crianças, mas assumem a necessidade de turmas mais reduzidas e de apoio educativo. Com um carácter mais relevante (maior frequência nas respostas) para o bem-estar do aluno no que respeita às condições da escola, surgem os espaços, tempos e equipamentos lúdicos, que em ambas se consubstanciam no brincar no recreio e no fazer jogos. Kickbusch (2012) recorre a Carneiro (2010) o qual sublinha que a aprendizagem com bem-estar deve dar um papel cada vez mais determinante à aprendizagem informal e não formal, sendo importante aprender através do brincar, utilizando a imaginação e a exploração.

#### **4.2.3. Relações Sociais**

No modelo de Konu e Rimpelä (2002), as relações sociais remetem para o ambiente de aprendizagem social, relações professor-aluno, relações com colegas, dinâmicas grupais, bullying, colaboração escola-casa, relações com a comunidade, processos de tomada de decisão e atmosfera da organização. O bem-estar social (Borgovoni & Pál 2016) remete para a qualidade das vidas sociais, relações com professores, entre outras, e a forma como os alunos percebem a sua vida social nas escolas. No campo das relações sociais, observa-se que a categoria da relação com os pares assume um carácter determinante. Neste particular, a subcategoria “brincar com os pares” é a que contabiliza uma frequên-

cia maior de respostas, quando contabilizamos as duas escolas em conjunto (56), seguindo-se a “ausência de maus-tratos físicos e psicológicos” (39). No entanto, quando analisamos as duas escolas em separado, verifica-se que o brincar com os pares se encontra em primeiro lugar na Escola EB Várzea de Sintra, enquanto no FAROL é a ausência de maus-tratos físicos e psicológicos. De facto, as relações com os pares possuem um papel preponderante no desenvolvimento psicossocial e educativo das crianças (Veiga et al., 2014). Na relação com os professores, surgem o afeto, a proximidade, o apoio, o professor como modelo e o brincar (Escola EB Várzea de Sintra) e a ausência de repreensão (FAROL). A boa relação entre/com todos os atores da escola, é algo igualmente realçado na dimensão das relações sociais. O clima de escola torna-se bastante relevante no contexto do bem-estar. Neste âmbito, ambas as escolas colocam a integração em primeiro lugar e o apoio/suporte num dos três primeiros lugares, sendo que na Escola EB Várzea de Sintra o respeito é um dos três primeiros e, no caso do FAROL, a proteção/segurança. De acordo com Samdal (1998), mencionado por Konu e Rimpelä (2002), as boas relações e o bom ambiente, incluindo o clima escolar, promovemos recursos pessoais e melhoram o desempenho académico na escola.

#### **4.2.4. Processo Educativo**

Relativamente ao processo educativo, que no modelo de Konu e Rimpelä (2002) é considerado uma dimensão à parte das referidas anteriormente, em ambas as escolas, se verifica que uma das questões mais focadas é o aluno no centro do processo, em que as estratégias e os métodos de ensino se encontram adequados às capacidades, interesses e ritmos dos alunos, indo ao encontro do preconizado por Kickbusch (2012) no que respeita à aprendizagem com bem-estar e também de acordo como defendido pelo relatório da OCDE (2018a), mencionado por Pacheco (2019). É referido também, em ambas as escolas, a necessidade das estratégias de ensino potenciarem o aluno e, conseqüentemente, a aprendizagem, “o potencial de cada um seja identificado, valorizado e aproveitado na dinâmica da escola”, “valorizar vocações dos alunos” (FAROL) e “sentir que a sua capacidade intelectual é valorizada e estimulada, independentemente das capacidades ou limitações que tenha” (EB Várzea de Sintra), o que nos remete para o foco no potencial único da pessoa, nos seus dons e talentos, de forma a florescer (Kickbusch, 2012). Também é referido o ensino de novos conteúdos (curiosidade) e o aspeto lúdico das estratégias de ensino. Conforme aludido por Alves (2018), aprender a brincar deve ser a primeira tarefa do professor, sendo

uma das formas de desafiar a inteligência dos alunos. Brincar pode (e deve) ser uma ferramenta pedagógica (Mendes, 2019). Por fim, aludem a estratégias de ensino que promovam ou facilitem as competências socio emocionais do aluno. As competências emocionais constituem-se como competências essenciais para se ser um aluno eficiente (Kickbusch, 2012).

#### **4.2.5. Discussão e Validação do Quadro de Referência do Bem-Estar do Aluno**

Nos focus group de discussão e validação do quadro de referência do bem-estar do aluno em cada uma das escolas, houve algumas questões prementes que foram abordadas. Na Escola EB Várzea de Sintra, o maior foco foi concedido às condições de escola. Aos itens que haviam sido considerados de acordo com as respostas ao questionário, foram acrescentados a situação térmica, o estado das infraestruturas, a necessidade de cobertura à entrada/rua, o condicionamento no acesso à biblioteca devido às medidas consequentes da pandemia, a necessidade de existirem espaços exteriores (recreio) cobertos, tendo sido discutidas algumas soluções. Na categoria das relações sociais foram referidas a formas de gestão dos conflitos inter-pares (“animadores de intervalos”, registos nas folhas “Gostei” e “Não gostei”). No FAROL, abordaram-se algumas questões relativamente às condições de escola, nomeadamente a questão das refeições, os tempos de espera para a casa-de-banho e a dimensão das turmas. A questão mais saliente foi, na categoria das relações sociais, os problemas na relação entre pares, designadamente conflitos e agressividade e as estratégias que a escola adota para resolver estas problemáticas (momento Zen, coadjuvações, Arte Terapia, momentos de reflexão conjunta).

#### **4.3. O Bem-Estar do Aluno na Melhoria de Escola**

A melhoria de escola, que pressupõe a adaptação e mudança (Bolívar, 2012), designadamente ao nível organizacional, curricular e pedagógico (Pacheco, 2019), deve promover uma aprendizagem organizacional que vise a melhoria contínua de processos e resultados (Lourenço-Gil et al., 2020), incrementando, dessa forma, os resultados das aprendizagens dos alunos (Bolívar, 2012), principal missão da escola. Assim, a Diretora do Agrupamento da Escola EB Várzea de Sintra, foca a importância do olhar externo e a importância da autoavaliação do que está a ser feito e do que pode ser melhorado, realçando a importância da existência de uma equipa de avaliação interna “que converse com as pessoas”. Rela-

tivamente à avaliação com foco no bem-estar, considera que uma vez que sucesso académico é equivalente a bem-estar, este foco permite que a alteração da prática seja feita de forma a ir ao encontro das necessidades do aluno. Por seu turno, o Diretor do Agrupamento do FAROL considerou que gostaria de adicionar o foco no bem-estar do aluno às práticas de avaliação interna do seu Agrupamento e subsequentes planos de melhoria, designadamente o foco no bem-estar como promoção de uma escola psicologicamente saudável. Atendendo ao propósito de melhoria, a gestão escolar deve adotar práticas de autoavaliação que a permitam potenciar. Conforme Konu e Rimpelä (2002) enunciam, o seu modelo de bem-estar na escola pode ser utilizado na avaliação escolar, auxiliando na introdução de melhoria, visando o bem-estar dos alunos.

#### **4.4. Avaliação e Melhoria do Processo Educativo**

Conforme refere Fialho et al. (2014), a avaliação das escolas deve-se focar principalmente na qualidade dos processos ensino/aprendizagem (Santiago et al., 2012), uma vez que tal se constitui como o coração da melhoria de escola. Desta forma, na Escola EB Várzea de Sintra, aprofundamos o conhecimento dos docentes sobre o processo educativo no sentido de uma aprendizagem com bem-estar. O Professor Coordenador do 1.º Ciclo considera que é prestada grande relevância à aprendizagem com bem-estar, designadamente através da educação para a cidadania, do facto de ser uma escola para os alunos e construída em conjunto com os alunos, que se baseia em aprendizagens reais e práticas, sendo tudo isto observável nos espaços educativos, como nos próprios diálogos estabelecidos, sendo que “A relação é fundamental.” Indo ao encontro do que foi referido pela Diretora do Agrupamento, surge uma vez mais a questão da relação. No contexto do processo educativo em si, este acontece numa interação entre professor e aluno, um processo em que ambos se transformam, tal como salientado por Henri Wallon (Mahoney, 1999). O foco do processo educativo deve ser, efetivamente, a relação educativa entre educador e educando, através do ou mediados pelo conteúdo, o elemento que permite tal relação, de acordo com Paulo Freire (Barreto, 1998).

O aprofundamento da categoria relacionada com o processo ensino-aprendizagem iniciou-se com um focus group sobre o assunto, onde se intentou desenhar um mapa processual do referido processo. O mapa partia dos normativos/orientações governamentais, como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de

julho, Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, e a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, assim como dos normativos/orientações de escola, que no caso da escola em questão, se referiam ao Projeto Curricular de Agrupamento do 1.º Ciclo, ao Plano de Inovação do 1.º Ciclo, ao Projeto das ASAS, ao Projeto Educativo de Escola, ao Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas, ao Regimento Interno da Escola, ao Acordo de Convivência e ao Plano de Atividades. Partindo destas orientações e com o objetivo de promover uma aprendizagem com bem-estar, ou seja, uma aprendizagem que promovesse nos alunos as emoções, características, motivação, satisfação, saúde e comportamentos e atitudes definidos inicialmente no quadro de referência do bem-estar do aluno, discutiu-se e analisou-se de que forma teria que acontecer o desenvolvimento curricular e a ação pedagógica, o que se constitui como o “estado desejado do processo educativo”. Neste sentido, em termos de “estado desejado” do processo educativo da Escola EB Várzea de Sintra, foram focados pontos consonantes com as características da aprendizagem com bem-estar preconizadas por Kickbush, indo também ao encontro do que se encontra pressuposto na atual legislação em vigor. Assim, e de acordo com Kickbush (2012), verifica-se o foco: na aprendizagem centrada no aluno e na sua auto-organização, respeitando as diferenças individuais de cada um; no potencial único da pessoa, nos seus dons e talentos; na relação consigo próprio, com os outros e com a natureza; na promoção da participação da criança nos processos de aprendizagem; na diversidade de espaços de aprendizagem; no aprender através do brincar.

Por outro lado, e em consonância com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (artigo 19.º), observa-se a referência a: trabalho prático e experimental; integração das componentes de natureza regional e da comunidade local; aquisição e desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação; exercício da cidadania ativa, de participação social, em contextos de partilha e de colaboração; implementação do trabalho de projeto como dinâmica centrada no papel dos alunos enquanto autores, proporcionando aprendizagens significativas. Com base nos referidos pontos, foi construída uma grelha de observação do processo educativo e uma grelha de avaliação do processo educativo, em que foram questionados os próprios alunos. Com base na observação e questionamento dos alunos, foram geradas conclusões gerais sobre o estado atual do processo educativo, visando o estado desejado. O Professor Coordenador do 1.º Ciclo corroborou as questões assinaladas, afirmando que o projeto necessita evoluir em alguns aspetos, designadamente reduzir a utilização de

fichas e manuais escolares, aumentar o trabalho de pesquisa/trabalho de projeto em alguns Núcleos e trabalho de aprender através do corpo, aprender de forma mais ativa, designadamente fora da sala de aula. Na Escola EB Várzea de Sintra, o Professor Coordenador do 1.º Ciclo aponta que uma das questões prementes que dificulta o bem-estar na aprendizagem é a inexistência de áreas abertas de aprendizagem e realça a importância da avaliação e melhoria contínua, no sentido de olhar para o que ainda “não se consegue fazer bem”, reconhecendo “o que já se faz de muito bem”, assumindo que a equipa educativa tem interesse em evoluir e que comunica e se apoia. Para a melhoria de escola, ou no caso específico do processo educativo, considera que o ato educativo necessita ser inovador, ou seja, “(...) ter outra perspetiva sobre o ato educativo (...)”, olhá-lo de outra forma, designadamente tornando-o assente na relação, na autorregulação da aprendizagem, na autonomia, compromisso e responsabilidade e na ligação dos processos de aprendizagem ao meio e ao exterior da sala de aula.

## **5. Conclusões**

O Modelo do Bem-Estar Escolar, de Konu e Rimpelä (2002), pretende complementar a perspetiva de realização e desempenho (académicos) com o bem-estar dos alunos, de forma a ir ao encontro da Convenção dos Direitos da Criança, que considera a criança de forma holística, à qual deve ser permitida o desenvolvimento da personalidade, talentos, capacidades mentais e físicas até ao seu máximo potencial. Considera-se que as categorias do referido modelo - condições de escola, relações sociais e processo educativo - podem contribuir para o bem-estar do aluno. Ao iniciar a investigação pela metodologia SPIRAL, houve a possibilidade de construir uma visão partilhada do bem-estar do aluno para toda a comunidade educativa e de que forma o aluno manifesta e expressa esse bem-estar, a partir do significado para cada um, sendo co-definidos os critérios de bem-estar (<https://wikispiral.org/>). Para além do próprio perfil do aluno com bem-estar ter tido esta génese, as categorias das condições de escola, relações sociais e processo educativo, foram também elaboradas com base nos resultados da SPIRAL. No particular do bem-estar, poder-se-ia ir além do bem-estar do aluno e perceber igualmente como seria o bem-estar dos professores, das assistentes operacionais e da própria comunidade envolvente, para além de perceber de que forma cada um destes elementos poderia contribuir para o bem-estar dos outros. Na gestão escolar e conforme é referido pela Diretora do Agrupamento de Escolas onde se encontra a Escola EB Várzea

de Sintra, uma vez que sucesso académico é equivalente a bem-estar, ou como mencionam Hargreaves, A. e Shirley, D. (2018), a realização é essencial para o bem-estar (assim como o bem-estar é um pré-requisito indispensável para a realização e complementa a realização académica), a avaliação com foco no bem-estar permite que a alteração da prática seja feita de forma a ir ao encontro das necessidades do aluno. Utilizando o Modelo do Bem-Estar na Escola, conforme Konu e Rimpelä (2002), e outros colaboradores (Konu et al., 2002) indicam, poder-se-ia alargar a investigação, com um foco de avaliação mais objetivo (factos sobre os indicadores de bem-estar, obtidos através de estatísticas da escola e observações) e/ou subjetivo (avaliar as perceções de alunos, professores e outros sobre os itens das diversas categorias), utilizado para construir indicadores de bem-estar e perfis para grupos de alunos e ser utilizado para construir perfis de bem-estar para toda a escola, de forma a realçar a área ou áreas onde a escola pode introduzir melhoramentos, como intuito de promover o bem-estar dos seus alunos. O modelo pode ser utilizado adicionalmente como uma ferramenta de avaliação do processo: após uma intervenção, o perfil pode ser avaliado de novo, de forma a perceber se a intervenção teve sucesso. Pacheco et al. (2014) referindo-se a um relatório da OCDE de 2013, enunciam que a avaliação externa deve compreender a realidade da escola e tomar em consideração a importância do ensino e da aprendizagem, para além dos resultados dos alunos. Concomitantemente, uma vez que a melhoria escolar é decidida nas práticas pedagógicas das aulas, é necessário desenvolver boas práticas dos professores, através de estruturas e contextos que o facilitem, conforme enuncia Bolívar (2016), aludindo a Richard Elmore. Freire (1998) utiliza a expressão “prática de analisar a prática”, para a melhoria da qualidade da educação. No caso específico da melhoria do processo educativo, retomando o Professor Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo da Escola EB Várzea de Sintra, o ato educativo necessita ser inovador, havendo uma procura constante de inovação, de melhoria contínua, de auto-avaliação, em conjunto com a mais-valia que a avaliação externa pode trazer a esse processo. De acordo com Pacheco (2019, p. 35), inovação significa “a abertura de novos caminhos, a descoberta de estratégias diferentes daquelas que habitualmente utilizamos”, o que “contribui para a melhoria de algo, ou de alguém”. O Diretor do Agrupamento onde se encontra o FAROL, também alude, por diversas vezes, à importância e relevância da inovação na educação, designadamente o aspeto inovador do próprio projeto.

Face ao exposto, constata-se que a avaliação externa e a avaliação

institucional podem e devem ser complementares e potenciar-se mutuamente, sendo utilizadas como base para o diálogo entre as escolas, professores e diretores, sistema educativo e sociedade em geral (Bolívar, 2012), devendo ser um processo conduzido de forma cautelosa, nomeadamente através de processos de avaliação formativa contextualizados, não imediatamente generalizáveis nem universalmente comparáveis e hierarquizáveis (Lima, 2015). Retomando a pergunta de partida, “Em que medida o foco no bem-estar do aluno pode contribuir para promover a melhoria da escola e a melhoria das aprendizagens dos alunos?”, parece-nos que tal pode acontecer por exemplo através de um quadro de avaliação flexível (baseado no Modelo do Bem-Estar na Escola, de Konu & Rimpelä, 2002), co-construído pelos próprios envolvidos (através da metodologia SPIRAL), com base num perfil do aluno com bem-estar também definido pelos atores da comunidade educativa, tornando-se assim uma avaliação que toma em consideração o que é realmente importante para quem frequenta e utiliza aquela escola todos os dias, ou seja para aquela comunidade educativa. No caso das escolas estudadas, de acordo com os resultados obtidos, o que é mais importante para o bem-estar dos seus alunos, o que mais contribui para tal, é à relação (com os outros, principalmente com os pares), o clima de escola e a parte lúdica (o brincar), destacando-se também o papel da inovação neste processo.

A presente investigação tem algumas limitações, designadamente o facto de se basear estritamente em perceções da comunidade educativa, sendo, portanto, uma investigação qualitativa, sem representatividade, e com dados que não são absolutamente rigorosos (Fortin, 2009), mas esta limitação é ao mesmo tempo uma potencialidade, pois conforme Sousa (1997) indica, este tipo de investigação retrata a realidade de uma forma mais próxima, ao tomar em consideração as crenças e valores dos observados. E, na verdade, cada escola é uma realidade diferente. Na presente avaliação, ao invés de comparar diferentes realidades inter-escolas, comparam-se diferentes realidades intra-escolas (estado desejado vs. estado atual), no sentido de obter uma melhoria contínua dos processos e dos resultados, em que cada escola se pode centrar no seu próprio melhoramento, através de uma autoavaliação, realizada com o apoio de um olhar externo. Ao nível inter-escolas, podem ser aproveitadas e divulgadas as boas práticas de cada uma das escolas, como exemplo a poder ser seguido, com as necessárias adaptações, por outras escolas. Como percebido na presente investigação, a avaliação e melhoria de escola podem ser concretizadas com base num quadro de referência

consensualizado e apropriado pelos próprios atores, adaptado às necessidades, expectativas e desejos de toda a comunidade escolar, visando não apenas o sucesso acadêmico, mas também o bem-estar do aluno. Ousa-se afirmar que este poderá ser um futuro possível para a avaliação de escolas: avaliar para melhorar, através do bem-estar.

## **6. Referências Bibliográficas**

- Agra, G., Formiga, N. S., Oliveira, P. S., Costa, M. M. L., Fernandes, M. G. M. & Nóbrega, M. M. L. (2019). Análise do conceito de Aprendizagem Significativa à luz da teoria de Ausubel. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72(1), 248-255.
- Alves, J. M. (2017). Equidade educativa: desafios pedagógicos, profissionais e organizacionais. In J. Machado, J. M. Alves (Orgs.), *Equidade e Justiça em Educação: desafios da escola bem-sucedida com todos*. Porto: Universidade Católica Editora, 65- 78.
- Alves, R. (2018). *Conversando sobre Educação*. Oeiras: Edições Mahatma.
- Araújo, T. (2016). *Intervenção e investigação em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB: práticas de relaxamento e bem-estar emocional. Relatório Final de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação de Viseu.
- Beane, J. (2002). *Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Becker, M. M., Souza, M. L., Pardal, P. P. & Silva, J. M. (2016). Os desafios da liderança participativa e democrática na gestão escolar. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 8(16), 394-407.
- Bertrand, I. (2019). *Teorias contemporâneas da educação (3.ª Ed.)*. Horizontes Pedagógicos Lisboa
- Bolívar, A. (2003). A Escola como Organização que Aprende. In R. Canário (Org.), *Formação e situações do trabalho*. Porto: Porto Editora, 79-100.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos - o que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2016). Prefácio. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca (Orgs.), *Uma nova organização pedagógica da escola: Caminhos de possibilidades*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 7-12.
- Borgovoni, F. & Pál, J. (2016). A framework for the analysis of student well-being in the PISA 2015 study: being 15 in 2015. *OECD Education Working Papers*, No. 140. Paris: OECD Publishing.
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeijer, B., Schneider, M. & Luhmann, M.

- (2018). Subjective Well-Being and Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94.
- Cabral, I. & Alves, J. M. (2018). Para um modelo integrado de inovação pedagógica e melhoria das aprendizagens. In I. Cabral e J. M. Alves (Orgs.), *Inovação pedagógica e mudança educativa - Da teoria à(s) prática(s)*. Porto Edição: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Cabral, I., Alves, J. M. & Cunha, R. (2020). Nota introdutória: enquadramento do projeto de investigação edugest - gestão escolar e melhoria das escolas. In I. Cabral & J. M. Alves (Coords.), *Gestão escolar e melhoria das escolas: o que nos diz a investigação*. Vila Nova de Gaia Fundação: Manuel Leão, 11-16.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração* (7.<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Elsevier Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Costa, M. C. C. (2006). A Pedagogia de Célestin Freinet e a vida cotidiana como central na prática pedagógica. *Revista HISTEDBR online*, n. 23, 26-31.
- Cowburn, A. & Blow, M. (2017). *Wise-up - Prioritising well-being in schools*. London: Young Minds.
- Del Frari, L. & Carlesso, J. (2019). As contribuições da Pedagogia Waldorf para a aprendizagem e o neurodesenvolvimento infantil no ensino fundamental. *Research, Society and Development*, 8(3), 1-17.
- Esteves, Z., Formosinho, J. & Machado, J. (2016). Da avaliação à intervenção: uma experiência de implementação das equipas educativas. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca (Orgs.), *Uma nova organização pedagógica da escola: Caminhos de possibilidades*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 55-70.
- Ferreira, A. L. & Acioly-Régnier, N. M. (2010). Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar em Revista*, 36, 21-38.
- Fialho, I., Saragoça, J., Silvestre, M. J., Correia, A. P. & Gomes, S. (2014). Relatórios internacionais e nacionais. Um olhar sobre a avaliação externa de escolas. In: J. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual*. Porto: Porto Editora, 149-180.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2014). Autonomia e gestão escolar. In M. L. Rodrigues (Org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portu-*

- gal. Volume I: a construção do sistema democrático de ensino. Coimbra: Edições Almedina, 227-250.
- Fortin, M-F. (2009). O processo de investigação: da concepção à realização(5.ª ed.). Loures: Lusociência.
- Freire, P. (1998) Educación y participación comunitaria. Revista ExperienciasEducativas, 41, 29-33.
- Gardner, J. F. e Jones, B. D. (2016). Examining the Reggio Emilia Approach: keysto understand how it motivates students. *Electronica Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 602-625.
- Gonçalves, E., Fernandes, P. & Leite, C. (2014). Avaliação externa das escolas emPortugal - políticas e processos. In Pacheco, J., Avaliação externa de escolas: quadroteórico/conceptual. Porto: Porto Editora, 15-56.
- Guerra, M. S. (2002). O marco de referência. In Miguel Santos Guerra, *Entrebastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA, 16-51.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2018). Well-being and Success Opposites that need to attract. <https://www.edcan.ca/articles/well-being-and-success/>. Acedido em12-05- 2021.
- Heher, Y. K. & Chen, Y. (2017). Process mapping: a cornerstone of quality improvement. *Cancer Cytopathology*.125(12), 887-890.
- Huebner, E. S., Hills, K. J., Jiang, X., Long, R. F., Kelly, R. & Lyons, M. (2014). Schooling and children’s subjective well-being. In Asher Ben-Arieh, Ferran Casas, Ivar Frønes, Jill Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being - Theories, Methods and Policies in Global Perspective*. Springer: Heidelberg, 797-819.
- Kickbusch, I. (2012). Aprender para o bem-estar: uma prioridade política para crianças e jovens na Europa - um processo de mudança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Konu, A, & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*. 17(1), 79-87.
- Konu, A, Alanen, E., Lintonen, T. & Rimpelä, M. (2002). Factor structure of the School Well-being Model. *Health Education Research. Theory & Practice*. 17(6), 732–742.
- Lemos, M. S., Coelho, C. & Soares, L. (2011). Avaliação do bem-estar dos estudantes: adaptação da Escala de Bem-Estar: Afecto na Escola. In *Actas doVIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/ evaluación Psicológica e XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 1922-1928.

- Lima, L. C. (1998). A escola como organização e a participação na organização escolar (2.<sup>a</sup> ed.). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Lopes, F., Madeira, R. & Neto, C. (2020). O Direito das Crianças à Cidade apropriada como lugar de Liberdade e de (inter)Ação. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Número Temático - Direitos das crianças: abordagens críticas a partir das Ciências Sociais, 31-52.
- Lourenço-Gil, R., Machado, J., Cabral, I., & Alves, J. M. (2020). Escola, liderança e aprendizagem - quadro de referência para o estudo da liderança nas organizações escolares. In I. Cabral e J. M. Alves (Coords.). *Gestão escolar e melhoria das escolas: o que nos diz a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 33-98.
- Mahoney, A. (1999). Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. *Psicologia da Educação*, 7/8, 9-28.
- Marques, R. (sd). A pedagogia de Jerome Bruner. [http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica\\_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.pdf](http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.pdf). Acedido em: 05-06-2021.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010), O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Mendes, G. (2019). Brincar: coisa séria de crianças. In A. Neto-Mendes e G. Portugal (Orgs.) *Educação, Cultura e Cidadania das Crianças: Livro de Atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância & I Congresso Luso-Afro- Brasileiro de Infâncias e Educação*. UA Editora: Universidade de Aveiro, 189-214.
- Moreno, M. (2010). Pedagogía Waldorf. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. 5, 203-209
- Morgado, J. C. (2000). A (des)construção da autonomia curricular. Porto: Edições ASA.
- OECD (2016). *E2030 Conceptual Framework: Key Competencies for 2030*. Beijing: OECD Publishing
- OECD (2018). *The future of education and skills - 2030 Education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing.
- Pacheco, J. (2019). *Inovação educacional: obstáculos e possibilidades*. Oeiras: Edições Mahatma
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2007). *Estudos curriculares: para a compreensão*

- crítica da educação. In M. S. Jesus & C. N. Fino (Orgs.), *A Escola Sob Suspeita*. Lisboa: Edições ASA, 45-69.
- Pacheco, J. A. (2014). Conhecimento e teorias curriculares. In J. A. Pacheco, *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora, 77-108.
- Pacheco, J. A. (2014). Políticas de avaliação e qualidade da educação. Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. *Avaliação*, 19(2), 363- 371.
- Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto: Porto Editora
- Pardal, L. A. (1997). *Inovação Educacional: uma perspetiva sociológica*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pavan, K. R. (2014). Ensino orientado pelo respeito às inteligências múltiplas: as contribuições de Howard Gardner para o exercício da docência. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 15(3), 631-646.
- Pereira, E., Martins, J., Alves, V. & Delgado, E. (2009). A contribuição de John Dewey para a Educação. *Revista Eletrônica de Educação*. 3 (1), 154-161.
- Pintassilgo, J. & Andrade, A. N. (2019). *A inovação pedagógica no contexto de uma escola pública portuguesa: o caso do projeto FA-ROL*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Pombo, O. (2000). *A Escola como Memória do Futuro*. Colóquio de Homenagem a Agostinho da Silva de 2000, Sala de Arquivo, Paços do Concelho. Lisboa, 14 e 15 de fevereiro.
- Rogers, C. (2011). *O poder pessoal*. Lisboa: Padrões Culturais Editora
- Roldão, M. (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C., Peralta, H. & Martins, I. P. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário - para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no Perfil dos Alunos - documento de trabalho*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Currículo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/ae\\_documento\\_enquadrador.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Currículo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf) . Acedido em: 14-05-2021.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: a new understanding of happiness and well-being - and how to achieve them*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualit@s Revista Eletrônica*, 17(1). <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403> . Acedido em 03- 03-

2021.

- Silva, H. M. R. (2015). A aprendizagem baseada em projetos como metodologia alternativa de ensino aprendizagem. Relatório final de Mestrado em Ensino no 1.º e 2.º ciclo do ensino básico. Instituto Superior de Ciências da Educação do Douro.
- Silva, I., Veloso, A. & Keating, J. (2014). Focus group: considerações teóricas emetodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190
- Sousa, J. M. (1997). Investigação em educação: novos desafios. In A. Estrela e J. Ferreira (Orgs.), *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. Lisboa: AFIRSE Portuguesa - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 661-672.
- Tavares, A. J. (2015). O trabalho do gestor escolar e a autonomia de escola. Trabalho de projeto do Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Tébar, C. (2016). *Educar com o coração: pedagogia Montessori em casa*. Lisboa: Verso da Kapa.
- Torres, L. L. (2012). Liderança Singular na Escola Plural. XVI Conferencia de Sociología de la Educación. Oviedo: Asociación de Sociología de la Educación, 537- 550
- Trindade, R. & Cosme, A. (2016). Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspetivadas a partir do ato de ensinar. *Revista Diálogo Educacional*, 16(50), 1031-1051
- Veiga, F. H., Wentzel, K., Melo, M., Pereira, T. & Galvão, D. (2014). Envolvimento dos alunos na escola e relação com os pares: Uma revisão da literatura. In F. H. Veiga, A. Almeida, C. Carvalho, D. Galvão, M. F. Goulão, F. Marinha, M. I. Festas, I. Janeiro, J. Nogueira, J. Conboy, M. Melo, M. C. Taveira, S. Baía, S. Caldeira, T. Pereira. *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 1867-1880.
- Winthrop, R., Barton, A. & McGivney, E. (2018). *Leapfrogging inequality: remaking education to help young people thrive*. Washington DC: Brookings Institution Press.

## **Anexos**

Anexo 1 - Guião de Entrevista (Versão 1) a Diretor/a de Agrupamento de Escolas, Coordenador do 1.º Ciclo, Professores que intervêm na escola, Assistentes Operacionais, Encarregados de Educação

### **Entrevista Bem-Estar do Aluno**

O presente questionário é realizado no âmbito de uma Tese de Mestrado em Gestão Escolar - Ciências da Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria. A Tese enquadra-se no tema do Bem-Estar do Aluno e a influência que a escola no geral e o processo educativo podem ter no mesmo.

Agradecemos a resposta às questões colocadas. A sua participação é muito importante. Agradecemos desde já a sua colaboração.

### **Dados de Identificação**

Por favor, indique a sua categoria:

Direção

Professor/a Titular de Turma

Auxiliar de Ação Educativa (Assistente Operacional)

Outro/a Professor/a interveniente na Escola/Projeto

Encarregado/a de Educação

Outra: \_\_\_\_\_

Por favor, indique o seu sexo:

Homem

Mulher

Por favor, indique a sua faixa etária:

Até aos 19 anos de idade

20 aos 29

30 aos 39

40 aos 49

50 aos 59

60 aos 69

70 ou mais

Por favor, indique as suas habilitações literárias:

\_\_\_ Menos do 1.º Ciclo (inferior ao 4.º ano de escolaridade)

\_\_\_ 1.º Ciclo (4.º ano)

\_\_\_ 2.º Ciclo (6.º ano)

\_\_\_ 3.º Ciclo (9.º ano)

\_\_\_ Ensino Secundário (12.º ano)

\_\_\_ Licenciatura

\_\_\_ Mestrado

\_\_\_ Doutoramento

### **Bem-estar do/a aluno/a**

Agradecemos que responda às seguintes questões, tomando em consideração os aspetos motor (físico ou corporal), afetivo (e emocional) e cognitivo (mental, capacidade intelectual) do/a aluno/a.

O que é para si BEM-ESTAR do/a aluno/a?

O que é para si MAL-ESTAR do/a aluno/a?

De que formas o/a aluno/a expressa BEM-ESTAR?

De que formas o/a aluno/a expressa MAL-ESTAR?

Comentários / Sugestões

## **Anexo 2 - Guião de Entrevista (Versão 2) a Alunos**

### **Entrevista Bem-Estar do Aluno (Alunos)**

O presente questionário é realizado no âmbito de uma Tese de Mestrado em Gestão Escolar - Ciências da Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria. A Tese enquadra-se no tema do Bem-Estar do Aluno e a influência que a escola no geral e o processo educativo podem ter no mesmo.

Esta entrevista destina-se a ser respondida pelos alunos. Agradecemos desde já a sua colaboração.

#### **Dados de Identificação**

Idade:

6

7

8

9

10 ou mais

Sexo:

Rapariga

Rapaz

Ano de escolaridade:

1

2

3

4

O que é para ti Bem-Estar do Aluno (sentires-te bem na escola)? O que fazes, sentes e pensas quando te sentes bem na escola?

O que pode fazer com que te sintas bem na escola?

O que é para ti Mal-Estar do Aluno (sentires-te mal na escola)? O que fazes, sentes e pensas quando te sentes mal na escola?

O que pode fazer com que te sintas mal na escola?

### **Anexo 3 - Guião de Entrevista a Alunos do Núcleo de Iniciação - EB Várzea de Sintra**

1. O que é sentirem-se bem na escola?
2. O que é sentirem-se mal na escola?
3. O que é que faz com que se sintam bem na escola?
4. O que é que faz com que se sintam mal na escola?

### **Anexo 4 - Guião de Entrevista aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas**

1. Pode falar um pouco sobre o Agrupamento de Escolas que dirige - perfil dos alunos, contexto, projetos...?
2. Considera importante o bem-estar do aluno na gestão de um agrupamento de escolas? Costuma ter em consideração esse aspeto, na ges-

tão do seu agrupamento?

3. O que considera que diferencia a Escola EB Várzea de Sintra/FAROL das restantes escolas do 1.º ciclo públicas do país?

4. Qual acha ser a relevância que a Escola EB Várzea de Sintra/FAROL dá ao bem-estar do aluno?

5. Tendo em consideração o Quadro de Referência do Bem-Estar do Aluno e o processo de construção do mesmo (cf. Documento), qual a sua opinião sobre a possibilidade de introdução de melhoria na escola, através do foco no bem-estar do aluno?

6. Para terminar, que futuro vislumbra para o Escola EB Várzea de Sintra/FAROL?

### **Anexo 5 - Checklist de Observação Direta do Processo Educativo / Guião de Entrevista Semiestruturada a Alunos de Todos os Núcleos**

Data:

Hora:

Núcleo:

Professora:

<b>Características</b>	<b>Ausente</b>	<b>Presente</b>	<b>Se Presente, descrever como é concretizado na prática</b>
Tem em consideração e abrange o aluno no seu todo (corpo, mente e emoções)			
Tem em consideração as competências socioemocionais do aluno			
Tem em consideração as capacidades e interesses do aluno			
As disciplinas não se aprendem isoladamente, são integradas umas com as outras			
A comunidade envolvente é utilizada como contexto de aprendizagem e/ou a comunidade participa frequentemente na escola			

São utilizadas formas diferentes de ensino, adaptadas a cada aluno			
O que é ensinado e aprendido faz sempre sentido para o aluno			
A aprendizagem é feita por descoberta (através de perguntas para as quais se procuram as respostas)			
Existe a possibilidade de todos os alunos participarem ativamente na vida da escola, dando a sua opinião sobre todos os assuntos e sendo verdadeiramente ouvidos			
A aprendizagem é feita com recurso à brincadeira/ de forma divertida			
A aprendizagem é realizada na Natureza			
Trabalha-se em colaboração (professores entre si, alunos entre si, uns com os outros)			
Todas as competências desenvolvidas podem ser aplicadas na prática e futuramente, na vida adulta			
São desenvolvidas competências como o pensamento crítico, criatividade, ética, colaboração, comunicação, empatia, relacionamento interpessoal, gestão de tempo, resiliência, tomada de decisões...			
A aprendizagem é baseada em projetos			
Há oportunidades para pensar o que se aprende e intervir nesse processo ativamente			
Os alunos avaliam-se a si próprios e aos outros			
Existe uma avaliação permanente das aprendizagens			

**Anexo 6 - Guião de Entrevista ao Professor Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas D. Carlos I (EB Várzea de Sintra)**

1. Há quanto tempo se encontra envolvido com o Projeto da Escola EB1 da Várzea de Sintra e qual ou quais têm sido os seus papéis na escola/em relação à escola?

2. O que considera que diferencia a Escola EB1 da Várzea de Sintra das restantes escolas do 1.º ciclo públicas do país?

3. Qual acha ser a relevância que a Escola EB1 da Várzea de Sintra dá ao bem-estar do aluno, de uma forma geral, e à aprendizagem com bem-estar, em particular?

4. Perspetivando o documento analisado na última reunião, o que pensa que seria necessário fazer para se alcançar o “estado desejado” no processo educativo com o objetivo da aprendizagem com bem-estar?

5. Qual a sua opinião sobre a possibilidade de introdução de melhoria no processo educativo (ou na escola), através do foco no bem-estar do aluno?

6. Para terminar, que futuro vislumbra para o Projeto da Escola EB1 da Várzea de Sintra?



# CAPÍTULO





## **CAPÍTULO 3 – UNIDADES DE APOIO AO ALTO RENDIMENTO NA ESCOLA: CONCILIAR CARREIRA DESPORTIVA COM EDUCAÇÃO**

Sandra Serrão<sup>1</sup>, Rui Matos<sup>2</sup>

### **1. Introdução**

A problemática em torno do desenvolvimento de carreiras duplas, nomeadamente no que se refere à conciliação do percurso escolar e académico com o desempenho desportivo, tem vindo a emergir e a entrar em discussão pública e na ação política, o que se pode constatar através das recentes produções legislativas.

Considerando que:

- A Comissão Europeia (2012), estabeleceu um conjunto de orientações incentivando à adoção de ações políticas nacionais de suporte das carreiras duais;

- O Conselho da União Europeia e os Representantes dos Governos dos Estados-Membros, reunidos no Conselho, nas suas Conclusões (2013) sobre as carreiras duplas dos atletas, convidam os Estados-Membros da União Europeia (UE), as organizações desportivas e as partes interessadas, a criarem e ponderarem um conjunto significativo de medidas que possibilitem a conciliação da carreira desportiva com educação;

- O reconhecimento, através do Despacho n.º 9386-A/2016, publicado a 21 de julho<sup>3</sup>, de que as medidas de apoio ao desenvolvimento do desporto de Alto Rendimento (AR) /Seleções Nacionais (SN), previstas no Decreto-Lei (DL) n.º 272/2009<sup>4</sup>, de 1 de outubro, têm-se revelado insuficientes para fazer face a todos os requisitos necessários à prossecução dos objetivos dos alunos-atletas, evidencia a necessidade de tomar medidas que visem melhorar e facilitar o ambiente e percurso escolar dos alunos-atletas;

- O surgimento de novos diplomas, com a criação do projeto-piloto

---

1 Agrupamento de Escolas Marinas do Sal, Rio Maior

2 ESECS-IPLeiria, CIDESD

3 Despacho n.º 9386-A/2016 de 21 de julho. *Diário da República* n.º 128/2018, Série II, 1.º Suplemento.

4 Decreto-Lei n.º 272/2009 de 1 de outubro. *Diário da República* n.º 191/2009, Série I.

“Apoio ao Alto Rendimento na Escola”, através do Despacho n.º 9386-A/2016, de 21 de julho, posterior criação das Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE) pela Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto<sup>5</sup>, e com a criação do estatuto do estudante atleta do ensino superior (estatuto) pelo DL n.º 55/2019, de 24 de abril<sup>6</sup>, vem preconizar a aplicação de novas medidas que visam reconhecer e valorizar a conciliação na carreira dupla;

O presente estudo centra-se na implementação das UAARE, que têm como objetivo conciliar, com sucesso, a atividade escolar com a prática desportiva, isto é, potenciar os sucessos escolar e desportivo destes alunos. Assim, pretende-se identificar qual o suporte estrutural à conciliação da carreira dupla de alunos-atletas introduzido pela criação das UAARE e averiguar sobre a sua continuidade no ensino superior.

Por forma a analisar as medidas preconizadas pela implementação destas unidades, foram definidos os seguintes objetivos:

Identificar as alterações introduzidas pela Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto, que cria e regulamenta as condições de funcionamento das UAARE, partindo da análise da legislação;

Aferir a perceção dos diretores de estabelecimentos de ensino sobre as potencialidades e os constrangimentos relacionados com a implementação das UAARE;

Identificar possíveis relações de continuidade entre os apoios disponibilizados pelas UAARE e pelas instituições de ensino superior.

A justificação e pertinência deste projeto vão no sentido de identificar as medidas de apoio à conciliação da carreira dupla de alunos-atletas de AR, integrados nas SN ou outras representações desportivas nacionais, potenciais talentos desportivos e de outros agentes desportivos, no ensino básico e secundário, comparando com as disponibilizadas no ensino superior, possibilitando identificar futuros desafios que concorram para alinhar as medidas dos diferentes níveis de ensino, numa perspetiva de continuidade.

Para a realização deste estudo, optou-se por selecionar três escolas UAARE e três Institutos Superiores Politécnicos (ISP) de acordo com a sua proximidade geográfica e área de influência. No que diz respeito à realização de entrevistas a diretores de escolas UAARE, foi ainda tido em conta a existência de diferentes períodos temporais de implementação

---

5 Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto. *Diário da República n.º 163/2019*, Série I.

6 Decreto-Lei n.º 55/2019, de 24 de abril. *Diário da República n.º 80/2019*, Série I.

do programa. Na análise documental, relativo à pesquisa das medidas consignadas nos respetivos estatutos de estudante atleta, selecionaram-se ISP como ofertas formativas dispare, facultadas no âmbito das escolas superiores que os integram, tendo em consideração a formação de âmbito do desporto com cursos de 1.º ciclo.

## **2. Enquadramento teórico**

### **2.1. Da atividade física ao alto rendimento**

Com a prática desportiva cada vez mais em voga na sociedade, coexistem ainda diferentes noções do que se entende por desporto e prática desportiva. Torna-se pertinente distinguir entre atividade física e desporto, e neste o AR, assim como compreender as etapas de evolução de um atleta, desde a prática de atividade física até atingir o AR, em que altura do seu desenvolvimento poderão ocorrer e quais os constrangimentos inerentes.

Segundo Donnelly et al. (2016), a atividade física é definida como qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos, com dispêndio de energia, enquanto que exercício físico refere-se a um subconjunto desta, que é planeado, estruturado e repetitivo, e cujo objetivo final ou intermédio visa a melhoria ou manutenção da aptidão física (estado fisiológico de bem-estar que reduz o risco de doença hipocinética, sendo uma base para a prática desportiva e boa saúde, que permite realizar as tarefas da vida diária).

Teixeira (2018) refere que a expressão “atividade física” reflete o facto de todas as formas de movimento humano serem potencialmente benéficas para a saúde, devendo ser recomendada e dirigida a todos. Em contrapartida, considera que o desporto tem regras próprias e precisa de um local próprio para se praticar, explicitando que o exercício físico tem uma finalidade específica – geralmente proteger ou melhorar algum aspeto da saúde – contém princípios técnicos e científicos que fazem com que deva ser prescrito e supervisionado por profissionais diferenciados, para garantir a segurança e eficácia.

Desta forma, pode-se concluir que a atividade física inclui todas as formas de motricidade, integrando o exercício físico e o desporto, o exercício físico compreende objetivos diversos, que podem ir da recreação à terapia, à promoção do bem-estar, da saúde e de hábitos de vida saudável, já o desporto contempla a dimensão competitiva, englobando a vertente do AR.

Quando a prática desportiva se inicia em idades muito jovens, a necessidade de conciliar duas atividades sincrónicas, nomeadamente os treinos com os estudos, pode trazer constrangimentos aos alunos-atletas.

Pardal (2018) recorre ao modelo de desenvolvimento de transições nos atletas, proposto por Wylleman, P et al. (2011), onde se sugere uma abordagem desenvolvimentista, considerando transições a diferentes níveis: carreira do atleta, nível de maturação psicológica, aspetos psicossociais, etapas de escolaridade e evolução em termos financeiros. Esta perceção integrada das carreiras desportiva e não-desportiva permite visualizar a vida do atleta na sua globalidade, sendo que a relação entre a idade cronológica e os diferentes níveis de desenvolvimento considerados dependem de diversos fatores, como o contexto sociocultural do atleta e da modalidade praticada.

De acordo com Lei de Bases da Atividade Física e do Desporto em vigor (Lei n.º 5/2007, de 16 de janeiro), considera-se como desporto de AR a prática desportiva que visa a obtenção de resultados de excelência, aferidos em função dos padrões desportivos internacionais, sendo objeto de medidas de apoio específicas.

Já para efeitos do DL n.º 272/2009, de 1 de outubro, considera-se “«Alto rendimento» a prática desportiva em que os praticantes obtêm classificações e resultados desportivos de elevado mérito, aferidos em função dos padrões desportivos internacionais”, e como “«Praticantes desportivos de alto rendimento» aqueles que, preenchendo as condições legalmente estabelecidas, constarem do registo organizado pelo Instituto do Desporto de Portugal, I. P. (IDP, I. P.)”.

A conciliação entre a carreira desportiva e académica será mais difícil à medida que ambas evoluem, existindo transições que se podem verificar em simultâneo, como a passagem ao escalão absoluto e a entrada no ensino superior, ambas com um grau de exigência elevado. O dilema da conciliação entre ambas, optando por o desenvolvimento de uma carreira dupla (ou dual), ou a preferência por uma delas em detrimento da outra, é constante caso o aluno-atleta não encontre as condições necessárias nas duas vertentes, escolar e desportiva, e mais premente se este se encontrar na alta esfera do AR.

O Conselho da UE e os Representantes dos Governos dos Estados-Membros (2013, p.10) consideram que a carreira dupla (ou dual) corresponde à:

(...) possibilidade de o atleta combinar, sem esforços pessoais despropor-

cionados, a carreira desportiva com educação e/ou o trabalho de forma flexível, através de uma formação de elevada qualidade que proteja os seus interesses morais, de saúde, educativos e profissionais, sem comprometer nenhum dos objetivos, com particular ênfase na educação formal permanente dos jovens atletas.

A Comissão das Comunidades Europeias, no Livro Branco sobre o Desporto (2007, p.6) “(...) salienta a importância de ter em conta, desde o início, a necessidade de ministrar aos jovens desportistas uma formação dupla e de criar centros de formação locais de grande qualidade para proteger os seus interesses morais, educativos e profissionais.”, com o objetivo de assegurar a reintegração dos desportistas profissionais no mercado de trabalho no final das suas carreiras desportivas.

Para Zenha et al. (2009, p.2) “(...) um praticante desportivo para se “transformar” num atleta de alto rendimento deve ser integrado num processo de treino e de prestações competitivas que nem sempre é compatível com as actividades educativas e sociais próprias do cidadão comum.”. Carvalho (2002, p. 79) salienta que “(...) qualquer atleta estudante de alta competição terá um dia a dia deveras atribulado (...) o tempo despendido em dois treinos diários e nas deslocações constitui, por si só, o horário normal de qualquer aluno que não seja praticante desportivo.

Neste sentido, a Comissão Europeia (2012), estabeleceu um conjunto de orientações incentivando à adoção de ações políticas nacionais de suporte das carreiras duais, nomeadamente de atletas, contemplando um quadro jurídico e financeiro adequado e uma abordagem personalizada, respeitando as diferenças entre modalidades desportivas.

Nas Conclusões do Conselho da UE e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros sobre as carreiras duplas dos atletas (2013), os Estados-Membros, as organizações desportivas e as partes interessadas, são convidados a, entre outros, “Criarem percursos adaptados que permitam aos atletas (...) combinar as suas atividades desportivas com os estudos (...)” (p. 11)

Na Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto, salientam-se os “(...) claros benefícios da carreira dupla para os alunos-atletas, designadamente nos planos da saúde, do desenvolvimento de competências de vida aplicáveis no desporto, social, da preparação do pós-carreira e das perspetivas de acesso a um futuro profissional.”

Conclui-se que a problemática inerente ao AR, nomeadamente à carreira dual e à conciliação dos percursos académico e desportivo, é

objeto de estudo pertinente e constitui-se de relevada importância, evidenciada, nomeadamente, pela UE.

## 2.2. Medidas de Apoio

Segundo Carvalho (2002) desde 1976 existe vasta produção legislativa consagrada à alta competição, traduzindo-se num conjunto de medidas de apoio específicas não apenas para atletas, mas também treinadores, dirigentes e árbitros. Por forma a facilitar a compreensão do contexto de surgimento das UAARE, pretende-se, no presente trabalho, fazer uma resenha legislativa, dando ênfase às preocupações políticas no que se refere ao desporto de AR, com especial ênfase aos atletas em regime escolar.

Definiu-se como ponto de partida a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro<sup>7</sup>), que no n.º 2 do art.º 2.º determina: “É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.”, e na alínea o) do art.º 7.º considera-se como um dos objetivos do Ensino Básico “Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos”.

Pode-se considerar que a criação de condições para a conciliação de uma carreira de AR no desporto com o percurso académico é um direito dos alunos-atletas consagrado na lei, conferindo-lhe igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

A Lei de Bases do Sistema Desportivo (Lei n.º 1/90, de 13 de janeiro, revista posteriormente pela Lei n.º 19/96, de 25 de junho<sup>8</sup>)<sup>9</sup> determina as principais normas do sistema desportivo. A alta competição é referida no art.º 15.º, indicando os apoios a atribuir, incluindo o apoio financeiro como estímulo ao desenvolvimento da alta competição.

No seguimento, foi publicado o DL n.º 257/90, de 7 de agosto,<sup>10</sup> onde se define um conjunto de medidas de apoio ao então designado subsistema de alta competição.

O DL n.º 301/93, de 31 de agosto<sup>11</sup>, que estabelece o regime de matrícula e de frequência no ensino básico obrigatório, no seu art.º 14.º, alí-

---

7 Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República* n.º 237/1986, Série I.

8 Lei n.º 1/90, de 13 de janeiro. *Diário da República* n.º 11/1990, Série I.

9 Lei n.º 19/96, de 25 de junho. *Diário da República* n.º 145/1996, Série I.

10 Decreto-Lei n.º 257/90, de 7 de agosto. *Diário da República* n.º 181/1990, Série I.

11 Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de agosto. *Diário da República* n.º 204/1993, Série I-A.

nea i), explicita a justificação de faltas por participação em provas desportivas, também contemplada na Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro (Aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior), e posteriormente melhorada no Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro<sup>12</sup>).

O DL n.º 125/95, de 31 de maio, alterado pelo DL n.º 123/96, de 10 de agosto<sup>13</sup>, revoga o DL n.º 257/90, de 7 de agosto, e regulamenta as medidas de apoio à prática desportiva de alta competição, considerando que “(...) é a prática desportiva que, inserida no âmbito de desporto-rendimento, corresponde à evidência de talentos e de vocações de mérito desportivo excepcional, aferindo-se os resultados por padrões internacionais, sendo a respectiva carreira orientada para o êxito na ordem desportiva internacional.” No seu Capítulo III, art.ºs 9.º a 18.º, define as medidas aplicadas aos atletas em regime escolar.

Segundo Carvalho (2002, p.76) “(...) para integrar este conceito poderá não bastar ser campeão nacional, integrar a selecção nacional, ou ser um profissional do desporto prestigiado local ou nacionalmente, caso estes factos não se repercutam na obtenção de resultados internacionais suficientemente meritórios face aos padrões internacionais.”

Para regulamentar outras questões ligadas à alta competição, algumas relacionadas com o regime escolar, foram publicados diversos normativos legais, nomeadamente:

- Portaria n.º 737/91, de 1 de agosto<sup>14</sup> – Concede bolsas académicas aos praticantes de alta competição, promovendo a conjugação dos estudos com a atividade desportiva.;

- Portaria n.º 317-B/96, de 29 de julho<sup>15</sup> – Aprova o Regulamento dos Regimes Especiais de Acesso ao Ensino Superior, contemplando no art.º 2.º alínea f) os atletas com estatuto de alta competição;

- DL n.º 64/97, de 26 de março<sup>16</sup> – Aprova a Lei Orgânica do Complexo de Apoio às Atividades Desportivas, que compreende os Centros de Alto Rendimento (CAR);

- Portaria n.º 205/98, de 28 de março<sup>17</sup> – Estabelece normas relativas à concessão de bolsas académicas a praticantes de alta competição;

---

12 Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro. *Diário da República* n.º 172/2012, Série I.

13 Decreto-Lei n.º 123/96, de 10 de agosto. *Diário da República* n.º 185/1996, Série I-A.

14 Portaria n.º 737/91, de 1 de agosto. *Diário da República* n.º 175/1991, Série I-B.

15 Portaria n.º 317-B/96, de 29 de julho. *Diário da República* n.º 174/1996, Série I-B, 2.º Suplemento.

16 Decreto-Lei n.º 64/97, de 26 de março. *Diário da República* n.º 72/1997, Série I-A.

17 Portaria n.º 205/98, de 28 de março. *Diário da República* n.º 74/1998, Série I-B.

- DL n.º 393-A/99, de 2 de outubro<sup>18</sup> – Regula os regimes especiais de acesso e ingresso no ensino superior, contemplando os atletas com estatuto e integrados no percurso de alta competição (art.º 18.º);

- Portaria n.º 854-B/99, de 4 de outubro<sup>19</sup> – Aprova o Regulamento dos Regimes Especiais de Acesso ao Ensino Superior.

Seguiu-se a publicação da Lei de Bases do Desporto (Lei n.º 30/2004, de 21 de julho<sup>20</sup>), que revoga a Lei de Bases do Sistema Desportivo.

A Lei de Bases da Atividade Física e do Desporto, em vigor, que revogou a Lei de Bases do Desporto, conduziu a uma nova abordagem no que se refere à atividade física e desporto em geral, e ao AR em particular, originando alterações legislativas significativas, classificando como de interesse público a participação nas seleções ou outras representações nacionais, sendo objeto de apoio e garantia especial por parte do Estado.

O art.º 10.7 do Anexo II do Despacho Normativo n.º 14/2007, de 08 de março, que aprova os regulamentos do Júri Nacional de Exames, dos Exames do Ensino Básico e dos Exames do Ensino Secundário, enquadra o pedido de alteração da data das provas de exame pelos praticantes desportivos abrangidos pelo regime de alta competição. Esta norma segue toda a legislação alusiva à realização de provas e exames nacionais, com evidência no Despacho n.º 4-A/2018, de 14 de fevereiro (Regulamento das Provas de Avaliação Externa e das Provas de Equivalência à Frequência dos Ensinos Básico e Secundário), indicando as normas para os alunos praticantes desportivos de AR e de SN.

As medidas específicas de apoio ao desenvolvimento do desporto de AR estão consignadas no DL n.º 272/2009, de 1 de outubro, revogando o DL n.º 125/95, de 31 de maio<sup>21</sup>, e a Portaria n.º 947/95, de 1 de agosto<sup>22</sup>.

Ao nível do regime escolar sublinha-se o registo dos praticantes de AR a cargo do IDP, I.P., sendo o interlocutor na comunicação entre o Ministério da Educação (ME) e as federações desportivas. O Despacho n.º 19596/2009, de 26 de agosto<sup>23</sup>, indica o envio ao IDP, I.P., dos dados atualizados sobre a situação escolar dos praticantes de desporto de AR.

Com a publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto<sup>24</sup>, a escolarida-

---

18 Decreto-Lei n.º 393-A/99, de 2 de outubro. *Diário da República* n.º 231/1999, Série I-A, 1.º Suplemento.

19 Portaria n.º 854-B/99, de 4 de outubro. *Diário da República* n.º 232/1999, Série I-B, 1.º Suplemento

20 Lei n.º 30/2004, de 21 de julho. *Diário da República* n.º 170/2004, Série I-A.

21 Decreto-Lei n.º 125/95, de 31 de maio. *Diário da República* n.º 126/1995, Série I-A.

22 Portaria n.º 947/95, de 1 de agosto. *Diário da República* n.º 176/1995, Série I-B.

23 Despacho n.º 19596/2009, de 26 de agosto. *Diário da República* n.º 165/2009, Série II.

24 Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. *Diário da República* n.º 166/2009, Série I.

de obrigatória cessa com a obtenção do diploma de curso conferente de nível secundário da educação ou no momento do ano escolar em que o aluno perfaça 18 anos, com relevância no ensino secundário e implicação direta no recurso ao desenvolvimento de carreiras duais.

As medidas específicas de apoio à preparação e participação internacional das seleções ou outras representações desportivas nacionais foram estabelecidas pelo DL n.º 45/2013, de 5 de abril<sup>25</sup>, realçando, de novo, o interesse público destas participações.

A Portaria n.º 85/2014, de 15 de abril<sup>26</sup>, que regulamenta a modalidade de oferta educativa e formativa de Ensino a Distância (ED), referindo o impedimento de frequência da escola em regime presencial por razões consideradas relevantes, constitui-se como um recurso de importância extrema no apoio aos alunos-atletas.

Pelo Despacho n.º 5025/2014, de 9 de abril<sup>27</sup>, é determinada “A constituição de um grupo de trabalho para estudar a implementação de medidas de apoio às carreiras duais dos praticantes desportivos e apresentar uma proposta de estatuto do Estudante-A atleta”, justificada pela urgência em “definir medidas concretas para implementação das recomendações europeias no âmbito das carreiras duais, de forma a incentivar a sua efetiva existência, através da compatibilização da vertente desportiva com a dimensão académica.” Este apresentou publicamente, no dia 30 de outubro de 2014, o seu relatório, considerando essencial o desenvolvimento de um regime integrado de compatibilização entre planos de estudo e de treino para alunos-atletas. (FADU, 2014)

O mesmo concluiu que a legislação nacional engloba já a generalidade das medidas necessárias ao apoio à carreira dual dos atletas de AR e das SN e aponta várias recomendações, das quais se destaca a criação da figura de um tutor que acompanhe a carreira dual nas Federações Desportivas e Multidesportivas e o alargamento do ED a estudantes-atletas.

É publicado o Despacho n.º 9386-A/2016, de 21 de julho<sup>28</sup>, criando o projeto piloto denominado de “Apoio ao Alto Rendimento na Escola”. Neste documento conclui-se: “(...) aquelas medidas têm-se revelado insuficientes para colmatar todos os requisitos necessários à prossecução dos objetivos daqueles alunos, havendo assim necessidade de tomar outras medidas que visem melhorar e facilitar o ambiente e percurso

---

25 Decreto-Lei n.º 45/2013, de 5 de abril. *Diário da República* n.º 67/2013, Série I.

26 Portaria n.º 85/2014, de 15 de abril. *Diário da República* n.º 47/2014, Série I.

27 Despacho n.º 5025/2014, de 9 de abril. *Diário da República* n.º 70/2014, Série II.

28 Despacho n.º 9386-A/2016, de 21 de julho. *Diário da República* n.º 139/2016, Série II, 1.º Suplemento.

escolar dos mesmos.”

Inserido no âmbito do desporto escolar, recai sobre a Direção-Geral da Educação (DGE) a sua coordenação, acompanhamento e orientação científico-pedagógica e didática. São atribuídas competências: à Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEE) para garantir a implementação a nível regional do projeto; ao Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P. (IPDJ, IP) para prestação do apoio técnico e financeiro; ao Grupo de Trabalho Desporto-Educação cabe acompanhar o projeto e apresentar as linhas orientadoras iniciais, indicando os Agrupamentos de Escolas (AE) envolvidos, meios de avaliação do projeto, procedimentos a realizar e demais formalidades.

A publicação dos DL n.º 54/2018 e DL n.º 55/2018, ambos de 6 de julho<sup>29</sup>, que estabelecem, respetivamente, o regime jurídico da educação inclusiva e o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, possibilita o fomento do sucesso escolar e desportivo, sendo que os princípios orientadores apontam para a equidade, inclusão, personalização, flexibilidade na gestão dos respetivos currículos e autodeterminação, assim como para a concretização de um exercício efetivo de autonomia curricular, a flexibilidade contextualizada na forma de organização dos alunos e do trabalho, a valorização dos percursos e progressos realizados por cada aluno, como condição para o sucesso e concretização das suas potencialidades máximas.

Por forma a alargar o projeto piloto, a Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto, cria e regulamenta as condições de funcionamento das UAARE, estabelecendo as condições de execução de um programa de âmbito nacional.

Da análise efetuada, pode-se afirmar que existe consonância entre os normativos referentes à Educação e ao Desporto, nomeadamente em relação ao regime de AR e aos alunos-atletas, refletindo os normativos relativos aos apoios definidos.

As sucessivas alterações legislativas referentes ao AR têm procurado ir ao encontro das recomendações da UE, visando a melhoria da organização e contribuindo para o aperfeiçoamento nos apoios disponibilizados, não apenas no âmbito escolar.

---

29 Decreto-Lei n.º 54/2018 e Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 128/2018, Série I.*

### **2.3. Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na Escola**

#### *Projeto piloto*

Segundo a Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto, as UAARE têm como principal objetivo conciliar, com sucesso, a atividade escolar com a prática desportiva de alunos-atletas, promovendo a articulação entre os diferentes intervenientes: os próprios, os AE e Escolas Não Agrupadas (ENA), Encarregados de Educação (EE) e famílias, as federações desportivas e seus agentes, municípios, entre outros.

Visam criar as condições necessárias para que sejam cumpridas as medidas de apoio previstas na lei para alunos-atletas em regime de AR ou enquadrados em SN, ou que revelem potencial talento desportivo.

A sua génese encontra-se no ano de 2009, com a criação do Gabinete de Apoio ao Alto Rendimento (GAAR) no AE de Montemor-o-Velho, na sequência de um projeto de desenvolvimento desportivo municipal, dando origem em 2007/2008 ao CAR de Montemor-o-Velho. Este CAR impulsionou a transferência de alunos-atletas para a Escola Secundária (ES) de Montemor-o-Velho, sendo necessário o desenvolvimento de estratégias de apoio a estes alunos, procurando conciliar os sucessos escolar e desportivo.

A experiência adquirida com o funcionamento do GAAR, durante cerca de 7 anos, serve de referência para, em 2016, ser criado o projeto piloto denominado “Apoio ao Alto Rendimento na Escola”, com a publicação do Despacho n.º 9386-A/2016, de 21 de julho.

As UAARE constituem-se enquanto estrutura técnico-pedagógica, sendo o projeto coordenado pela DGE, em colaboração com o Instituto Português do Desporto e Juventude

(IPDJ, I.P), DGEE e AE/ENA, em escolas com alunos-atletas oriundos de CAR e/ou de federações, associações ou clubes desportivos. Pela Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto

(...) tem por objetivo conciliar, com sucesso, a atividade escolar com a prática desportiva de alunos-atletas do ensino básico e secundário enquadrados no regime de alto rendimento, integrados em seleções nacionais e alunos-atletas com potencial talento desportivo, através da articulação eficaz entre agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, encarregados de educação, federações desportivas e seus agentes, municípios e outros interessados.

Foram convidadas para o projeto piloto, no ano letivo 2016/2017,

quatro Escolas Piloto, incluindo o AE Montemor-o-Velho, com reconhecida experiência do GAAR.

No ano letivo seguinte, estas escolas passam a integrar a rede UAARE, juntando-se cinco novas Escolas Piloto e uma escola associada.

São pressupostos para a integração de novas escolas UAARE o cumprimento dos seguintes indicadores de ponderação (Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto):

- a) Número de alunos em regime de AR ou enquadrados em SN;
- b) Número de alunos elegíveis para as UAARE – potenciais talentos desportivos;
- c) Diversidade de modalidades na Rede UAARE, com prioridade às modalidades olímpicas;
- d) Coerência com a localização de CAR ou Centros de Treino Desportivo;
- e) Nível de compromisso das escolas a envolver – a 4 anos.

O Plano de Expansão definido considera três tipologias de escolas UAARE:

- Escolas da Rede Nacional: com atribuição de 6 horas de redução da componente letiva dos professores acompanhantes; *implementação em todas as escolas da Sala de Estudo Aprender Mais (SEAM), com Apoio Presencial, Apoio à Distância e ED;*

- *Escolas Projeto Piloto que integram a rede de forma idêntica às Escolas Piloto em 2016/2017: com acompanhamento presencial em SEAM e formação de Apoio à Distância, podendo vir a integrar definitivamente a rede;*

- Escolas Associadas UAARE, com estrutura idêntica às anteriores, beneficiando de apoio direto de uma escola da Rede Nacional.

#### *Atualidade*

A Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto, cria e regulamenta as condições de funcionamento das UAARE, revogando o Despacho n.º 9386-A/2016, de 19 de julho, prevendo as condições de execução de um programa de âmbito nacional.

É alargado o âmbito de aplicação, indicando como destinatários, para além dos alunos-atletas com estatuto de AR (nível I), que integrem os trabalhos e/ou na SN ou outras representações desportivas nacionais (nível II) ou **possuam elevado potencial desportivo (nível III), já contemplados no projeto piloto, alunos-atletas** noutras situações, auto-

rizadas pelos membros do Governo responsáveis pelas áreas da educação e do desporto, mediante parecer prévio da DGE, e outros agentes desportivos. Indica como intervenientes as escolas, a coordenação nacional, a equipa nacional, as equipas de escola, os professores que compõem os Conselhos de Turma (CT), os centros de medicina desportiva e os embaixadores UAARE, definindo competências específicas.

A coordenação nacional é composta pelo representante do membro do Governo responsável pela área do desporto, o Diretor-Geral da Educação, o Presidente do IPDJ, I.P. e pelo Coordenador Nacional (CN). Da equipa nacional fazem parte o CN, os Coordenadores Regionais (CR) e a Equipa Pedagógica de Desenvolvimento de Ambientes de Aprendizagem (EPDAA).

A referida portaria aplica-se, para além dos AE e ENA da rede pública do ME, também às escolas portuguesas no estrangeiro e às escolas profissionais da rede pública do ME que estabeleçam protocolos de colaboração com uma escola UAARE.

A rede nacional é composta por escolas de rede, que prestam apoio presencial e apoio a distância [através de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e de recursos educativos digitais personalizados], podendo lecionar ED quando definido por despacho próprio, e escolas associadas, que articulam com a escola de rede mais próxima e realizam apoio presencial, podendo usufruir dos AVA da escola de rede para apoio a distância.

No ano letivo 2019/2020, a rede englobou 15 AE e 4 ENA, perfazendo um total de 19 estabelecimentos de ensino, número que não sofreu alterações no ano letivo 2020/2021, por decisão da tutela, devido à situação pandémica em curso.

### *Modelo Pedagógico*

O Modelo UAARE é definido na Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto. As equipas de escola UAARE têm um carácter multidisciplinar e são constituídas pelo professor acompanhante, professores de SEAM, professores de apoio (da escola UAARE e externos), psicólogos escolares e desportivos, EE e o interlocutor desportivo. Deverão estar em constante interação com os restantes atores deste programa, nos quais se englobam as federações/associações/clubes desportivos (dirigentes, treinadores, tutores), diretores de turma e docentes do CT, SEAM, médicos e psicólogos das Equipas de Apoio à Saúde, CAR/centros de treino/academias e municípios.

O modelo estratégico UAARE coloca nos vértices da pirâmide Gestão

Escolar, Gestão Desportiva e Saúde e Bem-Estar, como elementos essenciais para conciliar o Sucesso Escolar com o Sucesso Desportivo.

O professor acompanhante é um elemento fundamental de todo o processo, em estreita articulação com o CN e restantes intervenientes. As suas atribuições englobam, entre outras, a gestão dos percursos individuais de aprendizagem e organização e proposta de aulas de apoio ao estudo compensando ausências ou necessidades dos alunos.

A SEAM possibilita um apoio individualizado e diferenciado, articulado com os docentes do CT, numa perspetiva de trabalho reflexivo/cooperativo. Contempla percursos individuais de aprendizagem, apoio personalizado, apoio à distância e ED e AVA.

Outro elemento fundamental neste processo é o psicólogo escolar, colaborando na gestão emocional, no desenvolvimento vocacional e de carreira e desenvolvimento de ambientes de aprendizagem positivos e de bem-estar, entre outros aspetos.

Seguindo orientações da UE, é criada uma bolsa de Embaixadores UAARE e são realizados conferências e seminários, onde a partilha da sua história de carreira dual de sucesso procura servir de motivação e incentivo aos alunos integrados no programa.

Este modelo permite conciliar as agendas desportiva e escolar, prevenindo e preparando as ausências dos alunos-atletas, motivadas por estágios e competições, monitorizar e ajustar o processo de ensino-aprendizagem e as oportunidades existentes e divulgar a carreira dual e os seus desafios junto de atletas e da comunidade educativa.

A ação pedagógica UAARE tem como premissa a articulação entre os calendários escolar e desportivo, atuando de forma preventiva, antecipando e prevenindo os momentos de maior pressão. Baseia-se no trabalho colaborativo e reflexivo, sinalizando as necessidades educativas individuais, através de um trabalho personalizado, envolvendo todos os intervenientes, com recolha e partilha sistemática de informação, dando relevância ao papel do diretor de turma, professores acompanhantes e SEAM, com o desenvolvimento e utilização de recursos educativos e trabalho interdisciplinar e disciplinar.

Prevê-se a aplicação ao aluno-atleta de um Plano Pedagógico Individual (PPI) de apoio à aprendizagem, sempre que necessário, em decurso das ausências desportivas.

São ainda privilegiadas outras ações pedagógicas, nomeadamente o apoio pedagógico a alunos-atletas entre escolas UAARE em situações de mobilidade temporária, AVA, valorização de competências pessoais e sociais com vista a alcançar as competências previstas no Perfil dos

Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, espaços físicos de aprendizagem inovadores e formação contínua da equipa de escola UAARE.

A assinatura de um compromisso de conciliação na carreira dupla, com a duração de um ano, com possibilidade de renovação, constituiu-se como um assumir das responsabilidades, por parte não só do aluno-atleta e respetivo EE, mas também do interlocutor desportivo, do professor acompanhante e da própria escola. O não cumprimento reiterado do mesmo levará à exclusão do aluno-atleta do programa.

O funcionamento de toda esta estrutura pressupõe a estreita colaboração com as federações e CAR onde se encontram alojados alguns dos alunos-atletas. No entanto, um dos fatores que dificulta a implementação deste modelo prende-se com o facto de os atletas de um grande número de modalidades treinarem nos clubes, e não se concentrarem num CAR, representando as SN em competições e estágios organizados pontualmente.

### **Desporto no Ensino Superior em Portugal**

O Desporto Universitário (DU) começa a ter expressão nas Universidades Portuguesas nos anos cinquenta, à época dirigido pela Inspeção do Desporto Universitário da Mocidade Portuguesa, ficando posteriormente a cargo de outros departamentos do ME.

Pelo DL n.º 82/73, de 3 de março<sup>30</sup>, que organiza a Direcção-Geral da Educação Física e Desportos (criada pelo DL n.º 408/71, de 27 de setembro<sup>31</sup>), é atribuição desta a Educação Física (EF) escolar e o desporto juvenil não federado, assim como o DU e o desporto federado, sendo que, quatro anos mais tarde, a Direcção Geral do Ensino Superior passa a tutelar o DU. Segundo Parente (2011, p. 15) “A preocupação foi sempre manter o Desporto Universitário até esta data sob dependência estatal.”

Nos anos oitenta, o DU concentrava-se em torno de três polos universitários e respetivos clubes: Centro Desportivo da Universidade do Porto, Associação Académica de Coimbra e Centro Desportivo da Universidade de Lisboa, mais direccionados para o desporto federado. Seguem-se anos conturbados, com o surgimento de instituições de ensino superior, e respetivas associações de estudantes, levando à extinção da Federação Portuguesa do Desporto Universitário. (Parente, 2015)

O ano de 1990 regista alterações significativas, quer ao nível legislativo, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Desportivo, cujo objetivo fundamental é “(...) promover e orientar a generalização da prática desportiva, como factor cultural indispensável na formação plena da

30 Decreto-Lei n.º 82/73, de 3 de março. *Diário da República* n.º 53/1973, Série I.

31 Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de setembro. *Diário da República* n.º 228/1971, Série I.

pessoa humana e no desenvolvimento da sociedade.”, quer a nível organizacional, com a criação da Federação Académica de Desporto Universitário (FADU), por iniciativa das Associações de Estudantes.

A menção da importância do DU aparece explanada na referida Lei, indicando, no seu art.º 7.º que as instituições de ensino superior definiam os princípios reguladores da prática desportiva das respetivas comunidades, sendo reconhecida a responsabilidade predominante do associativismo estudantil, remetendo para regulamentação própria o apoio ao fomento e à expansão do desporto no ensino superior, o que nunca se viria a concretizar.

Seguiu-se o DL n.º 257/90, de 7 de agosto<sup>32</sup>, definindo um conjunto de medidas de apoio ao subsistema de alta competição, contemplando atletas e agentes desportivos.

É no DL n.º 129/93, de 23 de abril<sup>33</sup>, que se faz referência ao apoio a atividades desportivas e culturais enquanto competência da ação social no ensino superior [alínea g) do n.º 2 do art.º 4.º], sem concretizar a sua operacionalização.

A Lei n.º 113/97, de 16 de setembro<sup>34</sup>, que define as bases do financiamento do ensino superior público, no âmbito da ação social escolar e enquanto modalidade de apoio social indireto, estipula que “O apoio às actividades culturais e desportivas deve abranger a criação de infra-estruturas, a aquisição de equipamentos desportivos e culturais e o apoio ao respectivo funcionamento (...)” (art.º 24.º)

Parente (2011) refere o parecer do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), intitulado “Por um novo conceito de desporto na Universidade”, de 1997, onde se reconhece que, ao longo da existência de Ensino Superior em Portugal, não foi possível generalizar a prática de atividade física e desportiva no seu seio. Salienta que o documento constituiu-se como uma orientação para o DU, referindo algumas das suas recomendações: a necessidade do desporto fazer parte do projeto educativo da Universidade e da formação integral dos estudantes; a criação de serviços desportivos em cada Universidade; o enquadramento das instalações desportivas no espaço académico, estando vocacionadas e promovendo o desporto para todos; cada Universidade definir a sua política e intervenção na atividade desportiva dos seus estudantes.

A Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto<sup>35</sup>, que estabelece as bases do financiamento do ensino superior e revoga a Lei n.º 113/97, de 16 de setem-

---

32 Decreto-Lei n.º 257/90, de 7 de agosto. *Diário da República* n.º 181/1990, Série I.

33 Decreto-Lei n.º 129/93, de 23 de abril. *Diário da República* n.º 94/1993, Série I-A.

34 Lei n.º 113/97, de 16 de setembro. *Diário da República* n.º 214/1997, Série I-A.

35 Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto. *Diário da República* n.º 193/2003, Série I-A.

bro<sup>36</sup>, mantém todos os princípios anteriormente definidos em relação ao apoio a atividades culturais e desportivas.

Segundo a FADU (2006, p.9) “O abandono da vida desportiva e ou da vida académica em detrimento de qualquer uma das duas situações deve-nos preocupar e encontrar soluções e tomar medidas que evitem essa situação.”, propondo a criação do Estatuto Estudante-Atleta, considerando que atletas que “(...) representam quer a sua Instituição de Ensino em provas nacionais/internacionais e o país em provas internacionais de relevo, devem também ser assegurada a sua participação desportiva sem qualquer prejuízo da vida académica.”, mesmo não estando abrangidos pelo Estatuto de AR, sendo que “Os atletas que obtenham resultados relevantes em provas internacionais devem ser equiparados a atletas de alta-competição.”(idem, p. 13)

O ponto 3 do art.º 28.º da Lei de Bases da Atividade Física e do Desporto remete para as instituições de ensino superior a definição dos “(...) princípios reguladores da prática desportiva das respetivas comunidades, reconhecendo-se a relevância do associativismo estudantil e das respectivas estruturas dirigentes em sede de organização e desenvolvimento da prática do desporto neste âmbito.”

Esta premissa é reforçada na Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro<sup>37</sup>, que aprova o regime jurídico das instituições de ensino superior, conjugando o art.º 11.º - Autonomia das instituições de ensino superior, com a alínea c) do n.º 5 do art.º 20.º, que indica o apoio a atividades culturais e desportivas como modalidades de apoio social indireto.

Seguindo as orientações da Lei supramencionada e as recomendações do CRUP e do Conselho Coordenador dos ISP<sup>38</sup>, surgiram regulamentos que enquadram o estatuto. Segundo o seu regime de autonomia, cada instituição de ensino superior é responsável pela elaboração do seu regulamento, sendo estes bastantes díspares entre si.

O DL n.º 204/2009, de 31 de agosto<sup>39</sup>, que procede à terceira alteração do DL n.º 129/93, de 22 de abril<sup>40</sup>, vem clarificar que no âmbito da atribuição dos apoios indiretos se encontram todos os estudantes das instituições de ensino superior, o que inclui o apoio a atividades desportivas e culturais.

Para Parente (2011, p. ix) “A integração curricular ou extracurricular da atividade desportiva nos programas académicos dos Estabelecimen-

36 Lei n.º 113/97, de 16 de setembro. *Diário da República* n.º 214/1997, Série I-A.

37 Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro. *Diário da República* n.º 174/2007, Série I.

38 Regulamento n.º 858/2015, de 18 de dezembro, Instituto Politécnico de Santarém, *Diário da República* n.º 247/2015 Série II.

39 Decreto-Lei n.º 204/2009, de 31 de agosto. *Diário da República* n.º 168/2009, Série I.

40 Decreto-Lei n.º 129/93, de 22 de abril. *Diário da República* n.º 94/1993, Série I-A.

tos de Ensino Superior é considerada como um fator importante para a obtenção de sucesso acadêmico e criação de competências para o resto da vida.”

No relatório do Grupo de Trabalho, constituído de acordo com o Despacho n.º 5025/2014, de 9 de abril<sup>41</sup>, referente às Carreira Duais dos Praticantes Desportivos e ao Estatuto de Estudante Atleta (FADU, 2014), foi recomendado a criação de uma rede de serviços desportivos especializados nas Instituições de Ensino Superior e do estatuto do estudante atleta e a introdução, no suplemento ao diploma, do reconhecimento da atividade desportiva relevante desenvolvida na passagem pelo ensino superior.

Pela Resolução da Assembleia da República n.º 128/2017<sup>42</sup> ( aprovada em 11 de maio, publicada em 22 de junho), a Assembleia da República recomenda ao Governo que promova e valorize a atividade física e desportiva através da criação do estatuto do estudante-desportista, que seja “justo e uniforme para o conjunto das instituições de ensino superior que valorize a prática desportiva, garanta direitos sociais e não prejudique no plano académico os alunos e alunas praticantes das modalidades desportivas contempladas.”

Na sua sequência, é publicado o DL n.º 55/2019, de 24 de abril<sup>43</sup>, que cria o estatuto, visando “(...) apoiar o desenvolvimento da carreira dupla nas instituições de ensino superior e junto da comunidade académica, promovendo a representação desportiva das instituições de ensino superior e das associações de estudantes (...)”. Prevê ainda “(...) o apoio a estudantes que desenvolvem a sua prática desportiva no sistema federado e àqueles que pretendem dar continuidade à prática desenvolvida no âmbito do desporto escolar.”

As instituições de ensino superior e associações de estudantes definem os próprios termos da organização e desenvolvimento da prática do desporto, no quadro da sua autonomia, sendo uniformizado um conjunto de direitos mínimos de acesso à prática desportiva por todos os estudantes do ensino superior.

Visa alargar o apoio a estudantes atletas, para além do AR ou que integram com regularidade SN, contribuindo para a melhoria da conciliação dos planos de estudo, de treino e de competição de jovens que pretendam um envolvimento em prática desportiva formal no quadro da organização do desporto no ensino superior, e melhorar as condições

---

41 Despacho n.º 5025/2014, de 9 de abril. *Diário da República* n.º 70/2014, Série II.

42 Resolução da Assembleia da República n.º 128/2017 de 22 de junho. *Diário da República* n.º 119/2017, Série I.

43 Decreto-Lei n.º 55/2019, de 24 de abril. *Diário da República* n.º 80/2019, Série I.

de participação nas competições que se encontram integradas no contexto desportivo do ensino superior, contribuindo -se para o aumento da relevância destas competições.

### **3. Metodologia**

#### **3.1. Problemática de Investigação, pergunta de partida e objetivos da investigação**

A justificação e pertinência deste projeto vão no sentido de identificar as medidas de apoio à conciliação da carreira dupla de alunos-atletas de AR, integrados nas SN ou outras representações desportivas nacionais, potenciais talentos desportivos e de outros agentes desportivos, no ensino básico e secundário, introduzidas pelo programa UAARE, comparando com as disponibilizadas no ensino superior, possibilitando identificar futuros desafios que concorram para alinhar as medidas dos diferentes níveis de ensino, numa perspetiva de continuidade.

Centra-se na implementação das UAARE, que têm como objetivo conciliar, com sucesso, a atividade escolar com a prática desportiva, isto é, potenciar os sucessos escolar e desportivo destes alunos.

Determinou-se como pergunta de partida: “Qual o suporte estrutural à conciliação da carreira dupla de alunos-atletas introduzido pela criação das Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na Escola e sua continuidade no ensino superior?”. Por forma a analisar as medidas preconizadas pela sua implementação, foram definidos os seguintes objetivos:

Identificar as alterações introduzidas pela Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto, que cria e regulamenta as condições de funcionamento das UAARE, partindo da análise da legislação;

Aferir a perceção dos diretores de estabelecimentos de ensino sobre as potencialidades e os constrangimentos relacionados com a implementação das UAARE;

Identificar possíveis relações de continuidade entre os apoios disponibilizados pelas UAARE e pelas instituições de ensino superior.

#### **3.2. Natureza do estudo**

De acordo com os objetivos supra enunciados e tendo em consideração a natureza das fontes de dados disponíveis, o presente estudo coaduna-se com os estudos de natureza qualitativa e com análise de conteúdo.

Para Guerra (2006, p. 8) “A perspectiva compreensiva torna-se mais

pertinente para explicar os períodos de crise, particularmente aqueles a que se assiste a transformações culturais com profundas mudanças ao nível das práticas sociais”.

Após a definição do objeto de estudo, procurou-se o aprofundamento sobre a problemática, através da leitura de bibliografia e análise documental, levando à recolha sistemática de informação. Com o recurso a entrevistas, pretendeu-se identificar os aspetos considerados mais significativos pelos entrevistados, através da análise do conteúdo do material recolhido.

### **3.3. População e Amostra**

Quanto à análise documental, os documentos em estudo cingem-se à legislação em vigor e cujo objeto visa as medidas de apoio direcionadas aos alunos-atletas, com o objetivo de conciliação da carreira dupla: DL n.º 272/2009, de 1 de outubro; DL n.º 45/2013, de 5 de abril; DL n.º 55/2019, de 24 de abril; Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto.

Para aprofundar a aplicação do DL n.º 55/2019, de 24 de abril, nos regulamentos do estatuto de instituições de ensino superior público, optou-se pela análise dos regulamentos de três instituições, todas de ensino superior politécnico e da mesma área geográfica dos AE/ENA que formam a amostra para entrevista. As suas ofertas formativas, considerando as escolas superiores que as integram e a formação de âmbito do desporto com cursos de 1.º ciclo, são díspares, sendo que: a primeira (ISP1) não apresenta oferta formativa na área do desporto; a segunda (ISP2) disponibiliza licenciatura em Desporto e Bem Estar, ministrado numa Escola Superior de Educação e Ciências Sociais; a IPS3 integra uma Escola Superior de Desporto, com oferta de cinco licenciaturas neste campo.

Selecionaram-se três estabelecimentos de ensino UAARE, todos pertencentes à mesma região, com diferentes implementações temporais: ES1, ENA com UAARE desde 2016 (escola-piloto), com ampla tradição em projetos de apoio a alunos-atletas; ES2, integrada num AE, com implementação efetiva no ano letivo 2018/2019, sem historial relevante de apoio a alunos-atletas; ES3, ENA, no segundo ano de implementação do projeto UAARE, com experiência de ensino articulado na área da dança.

A aplicação da entrevista aos seus diretores permitirá confrontar a sua perceção no que se refere à implementação das UAARE, partindo da sua própria perspetiva para aferir suas representações subjetivas. A escolha recaiu sob a entrevista semiestruturada por forma a orientar o seu discurso, possibilitando a dissertação livre sobre os tópicos apre-

sentados.

Assim, optou-se por realizar entrevistas ao CN UAARE e ao CR da região onde se inserem os estabelecimentos de ensino selecionados, por forma a confrontar a sua perceção com a análise documental anterior, possibilitando a compreensão do contexto em que surgem as UAARE.

### **3.4. Instrumentos de recolha de dados**

Considerando que se definiu desenvolver uma abordagem qualitativa da problemática, elegeram-se ferramentas metodológicas potencialmente conducentes à compreensão dos fenómenos, inseridos no ambiente onde ocorrem.

A escolha da fonte para a recolha de informação recaiu sobre os diplomas legais em vigor, quer no que diz respeito a medidas de apoio direcionadas aos alunos-atletas, quer em relação aos regulamentos do estatuto de instituições de ensino superior público.

Pode-se considerar que a análise documental e análise de conteúdo se complementam, uma vez que “(...) o objetivo básico da análise documental é a determinação fiel dos fenómenos sociais, a análise de conteúdo visa manipular mensagens e testar indicadores que permitam inferir sobre uma realidade diferente daquela da mensagem” (Richardson, 2012, p. 230).

Foram analisados os regulamentos dos IPS disponíveis nos sítios da *internet* das respetivas instituições, consultados no decorrer do mês de abril de 2021.

O recurso a entrevistas semiestruturadas, possibilitando a reformulação ou alteração das questões previamente definidas, permite que o discurso do entrevistado seja fluido, mas dirigível para a abordagem do problema em investigação. Os dados recolhidos refletem o entendimento de cada um dos entrevistados sobre a temática em estudo.

Recorreu-se à análise de conteúdo como técnica primordial de análise dos dados obtidos na análise documental e na aplicação de entrevistas semiestruturadas.

Partindo da revisão da literatura, da pergunta de partida e objetivos definidos, tendo em consideração os diferentes itens identificados na análise legislativa, nomeadamente no que se refere à criação das UAARE, destinatários, apoios aos alunos-atletas, intervenientes e perspetivas futuras, elaborou-se os guiões das entrevistas.

A elaboração de ambos os guiões teve por base a identificação de problemáticas e temáticas, correspondentes a princípios/variáveis or-

ganizacionais que, de acordo com a investigação, se correlacionam com a implementação das UAARE, expressas na tabela 1:

**Tabela 1**

*Grelha analítica sobre as UAARE*

<b>Problemáticas</b>	<b>Temáticas</b>
<b>UAARE</b>	Criação
	Impacto do programa
<b>Destinatários</b>	Caracterização
	Direitos/Deveres
<b>Apoios</b>	Legislação
	Tipo de apoios
<b>Intervenientes</b>	Internos
	Externos
<b>Perspetivas futuras</b>	Continuidade
	Ensino Superior

Os guiões foram testados com a colaboração de um docente do ensino superior da área do desporto, sendo que as sugestões apresentadas levaram à reformulação dos mesmos.

As entrevistas foram marcadas com antecedência e realizadas nos locais de desempenho de funções dos entrevistados, à exceção da entrevista ao CN, realizada através de plataforma digital. Os entrevistados foram informados previamente da duração previsível da entrevista e dos objetivos da mesma, salientando a importância relevante das informações por estes fornecidas enquanto informadores privilegiados, tendo sido solicitada autorização para a respetiva gravação.

Optou-se pela transcrição literal das mesmas, com o objetivo de preparar o seu tratamento direto, suprimindo-se os elementos considerados supérfluos para a investigação em curso. Partindo da realização de diversas leituras indutivas das mesmas, procedeu-se à elaboração de sinopses, sintetizando as informações recolhidas, por forma a identificar os dados relativos às problemáticas referenciadas. Procedeu-se, em seguida, à respetiva análise de conteúdo, identificando as ideias chave, organizando-as de acordo com as problemáticas e temáticas pré-definidas, que possibilitaram a sua posterior comparação.

Considera-se que, no que se refere ao desenvolvimento da análise do conteúdo, agregada ao conhecimento produzido num determinado

contexto de ação e de acordo com o quadro teórico de referência, foi possível acerrar os critérios de cientificidade pelos quais se deve reger qualquer investigação qualitativa.

## **4. Apresentação e discussão de resultados**

### **4.1. Dados recolhidos por análise documental**

A recolha de dados a partir da análise documental procura dar resposta aos objetivos “Identificar as alterações introduzidas pela Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto, que cria e regulamenta as condições de funcionamento das UAARE, partindo da análise da legislação” e “Identificar possíveis relações de continuidade entre os apoios disponibilizados pelas UAARE e pelas instituições de ensino superior”.

No que se refere ao primeiro objetivo, salienta-se o alargamento do leque de destinatários das UAARE, passando a usufruir deste programa, para além dos visados na legislação referente ao estatuto de AR e apoio às SN, os alunos-atletas considerados, pelas respetivas federações, potenciais talentos e situações específicas devidamente autorizadas.

São alargados os direitos dos alunos-atletas UAARE: para além dos previstos no apoio ao AR (exceto as bolsas académicas e regime especial de acesso ao ensino superior), têm ao seu dispor SEAM, AVA, PPI, apoio psicológico e psicopedagógico e ED.

Os deveres dos alunos-atletas incluem a manutenção das condições de acesso e o cumprimento do compromisso de conciliação que engloba, entre outros: aproveitamento escolar, formas de comunicação e articulação, regime de assiduidade, modalidade de ED, responsabilidade e compromisso relativos à recolha e divulgação de imagem e dados.

Não existe discrepância em relação à duração das medidas de apoio (um ano com possibilidade de renovação), sendo que nada está previsto no que respeita aos participantes nas SN ou outras representações desportivas nacionais, comunicando o IPDJ, I.P. ao ME, no início de cada ano letivo, os alunos que integram o respetivo registo.

O leque de intervenientes é bastante alargado nas UAARE, englobando, para além dos previstos nos restantes diplomas: professor acompanhante (anteriormente apenas para os atletas de AR); a coordenação nacional, composta por um representante do membro do Governo responsável pela área do desporto, Diretor-Geral da Educação, Presidente do IPDJ, I.P., e CN; a equipa nacional UAARE, que reúne o CN, os CR e a EPDAA; a equipa de escola UAARE, composta pelo(s) professor(es)

acompanhante(s), professores da SEAM, professores de apoio, psicólogos escolares e desportivos, EE e interlocutor desportivo; o CT; os centros de medicina desportiva; os embaixadores UAARE.

Salienta-se a criação de uma estrutura que assegura a coordenação e aplicação do programa a nível nacional e regional, e de uma equipa de escola, com a introdução de psicólogos e interlocutores desportivos, para além de todos os professores envolvidos.

No que se refere à identificação de possíveis relações de continuidade entre os apoios concedidos pelas UAARE e pelas instituições de ensino superior, constata-se a existência de alguns pontos síncronos, mas as alterações introduzidas pelas UAARE não se repercutem no estatuto. Sabendo-se que as instituições de ensino superior gozam de autonomia científica, pedagógica, cultural e disciplinar, são estas responsáveis, individualmente, pela regulamentação da aplicação institucional do estatuto em análise.

Constatam-se diferenças significativas entre a regulamentação dos três ISP, tendo os documentos diferentes abrangências, sendo que nenhuma instituição cumpriu o previsto no art.º 8.º do DL n.º 55/2019, de 24 de abril, que indica o início do ano letivo 2019-2020 como limite para a regulamentação da aplicação institucional deste diploma:

- No ISP1 os apoios aos estudantes atletas estão incluídos no seu Regulamento Académico e são equiparados aos dirigentes associativos jovens. Salienta-se o facto de este regulamento datar de 7 de fevereiro de 2017 e não ter sofrido quaisquer alterações relativas a estes apoios até à data da última consulta (abril de 2021);

- O ISP2 engloba o estatuto no Regulamento dos Estatutos Especiais Aplicáveis aos Estudantes do ISP2, aprovado em 17 de janeiro de 2020;

- O ISP3 apresenta um documento próprio para o Regulamento de Estudante Atleta ISP3, datado de 15 de junho 2020.

O estatuto visa alargar o apoio a outros estudantes atletas, além dos praticantes de AR ou que integram com regularidade as SN, pretendendo apoiar o envolvimento em prática desportiva formal no quadro do desporto no ensino superior, promovendo a representação desportiva das instituições de ensino superior e das associações de estudantes, prevendo o apoio a estudantes que praticam desporto federado ou que pretendam continuar a prática desportiva inerente ao desporto escolar no ensino secundário.

O programa UAARE é mais abrangente, englobando potenciais talentos, outras situações autorizadas superiormente, ou outros agentes desportivos, enquanto o estatuto implica a participação em campeonatos e

competições para atribuição de títulos, de âmbito universitário, nacional ou internacional, ou estudantes que tenham participado em campeonatos nacionais ou competições internacionais de âmbito escolar.

Cada instituição regulamenta o alargamento do estatuto a outros estudantes, nomeadamente os participantes em campeonatos regionais ou provas de apuramento para campeonatos nacionais universitários ou filiados em federações desportivas.

O ISP1 não tem qualquer referência a estes possíveis alargamentos, referindo apenas os estudantes inscritos como atletas participantes em competições de modalidades desportivas individuais ou coletivas, de âmbito nacional ou regional e em representação do ISP1, suas Escolas ou Associações de Estudantes; o ISP2, embora não refira a representação desportiva das Associações de Estudantes, inclui estudantes que tenham participado em campeonatos regionais e apuramento para campeonatos nacionais universitários e filiados em federação desportiva, alargando o âmbito de aplicação a estudantes que percam estatuto de AR ou SN e que cumpram os requisitos; o regulamento do ISP3 abrange os estudantes que tenham participado em campeonatos regionais e apuramento para campeonatos nacionais universitários, restringindo os estudantes filiados em federação desportiva apenas aos que são praticantes de AR ou Atletas de SN.

O Estatuto de Estudante Atleta no ISP3 pode ser requerido também em caso de apuramento para as competições previstas, por transferência de outra instituição de ensino superior, por estudantes oriundos do ensino secundário e que participaram em campeonatos internacionais da International Sports Federation for Catholic Schools ou da International School Sport Federation e estejam inscritos em equipas que representem o ISP3 e/ou as respetivas Associações de Estudantes, ou que tenham estado integrados em UAARE e tenham estatuto de AR ou revelem potencial para aceder ao mesmo. Esta é a única referência às UAARE nos diferentes regulamentos analisados, o que pode ser interpretado pelo facto de o ISP3 incluir uma Escola Superior de Desporto, localizada junto da ES1 com UAARE, tendo existido algum apoio inicial, segundo o Diretor da ES1 na sua entrevista.

No que se refere ao mérito desportivo, os ISP2 e ISP3 seguem o definido na legislação. Em relação aos protocolos a definir requisitos mínimos de participação em treinos e representação pelas federações desportivas em modalidade coletivas, o ISP3 engloba também protocolos resultantes de acordos estabelecidos com organizações representativas de todos os serviços desportivos das Instituições de Ensino Superior e a

federação desportiva respetiva. O regulamento do ISP1 é omissivo nestas matérias.

Os direitos previstos pelas UAARE englobam prioridade no pedido de matrícula ou transferência de matrícula, criação de SEAM, AVA, aplicação de PPI se necessário, apoio psicológico e psicopedagógico e modalidade de ED, adaptações ao regime de assiduidade, existência de professor acompanhante e de interlocutor desportivo. No ensino superior, os direitos remetem-se apenas para a prioridade na escolha de horários ou turmas, relevação de faltas, alteração de datas de momentos formais de avaliação individual e requerimento de realização de um número acrescido de exames em época especial. A estrutura de apoio criada pelas UAARE não está prevista no ensino superior, não considerando a recuperação de conteúdos ou acompanhamento a distância, recurso a ambientes de aprendizagem individualizada ou apoios psicológico e psicopedagógico. Excetua-se no ISP3 a atribuição de um professor tutor e a existência de um responsável pelo desporto, que integra uma comissão composta ainda por dois professores de carreira, da área do Desporto, que analisa os pedidos para obtenção do estatuto.

No que concerne aos deveres, para além da manutenção das condições de acesso, as UAARE remetem para o cumprimento do compromisso de conciliação na carreira dupla, que engloba aproveitamento escolar, adaptações ao regime de assiduidade e obrigação de manutenção atualizada dos dados, entre outros. O estatuto apenas refere o aproveitamento escolar, podendo as instituições ir mais além na sua regulamentação, sendo que são referidos pelo ISP2 a observância de regras desportivas e éticas e de *fair-play*, comportamento cívico adequado e a obrigatoriedade de comparecer nos treinos e competições quando expressamente convocado, enquanto o ISP3 engloba no seu regulamento, para além de um comportamento condizente com código de ética desportiva e o cumprimento da regulamentação e normas de disciplina, a participação nas competições para que foram convocados, o cumprimento de regulamentos, normas e demais orientações, a representação do ISP3 em cerimónias e eventos da modalidade e outros de interesse desportivo, autorizar divulgação de imagem e dados e a elaboração de um relatório sobre o período de vigência do estatuto. O ISP1 refere apenas questões burocráticas de apresentação de documentos para relevação de faltas ou alteração de avaliações e procurar acompanhar os trabalhos laboratoriais e outros de natureza prática.

A duração prevista é idêntica em todos os regulamentos, sendo um ano de vigência, com possibilidade de renovação. Uma vez que o ISP1

equipara os apoios dos estudantes atletas ao regime previsto para os dirigentes associativos jovens, a duração do mesmo não é clara, remetendo para a duração do mandato.

As UAARE possuem uma estrutura de coordenação nacional, equipa nacional e equipas de escola, comprometendo diferentes atores em todo o processo, demonstrando o propósito de adaptação do programa às diferentes realidades que poderão existir, quer a nível nacional, em cada escola ou individuais de cada aluno-atleta/modalidade desportiva.

No ensino superior, está prevista a interação entre os estudantes atletas, as instituições de ensino superior, nomeadamente os respetivos presidentes ou diretores de escolas no caso dos ISP, Serviços de Ação Social (SAS), responsáveis pelos apoios à atividade desportiva, e as diferentes federações desportivas. Nos regulamentos considerados, no ISP1 não se registam alterações em relação ao exposto, enquanto os restantes introduzem diferentes intervenientes, considerando a gestão de procedimentos: o ISP2 engloba os Serviços Académicos, os coordenadores de curso, os docentes e o técnico da modalidade; intervêm no processo do ISP3 uma comissão nomeada pelo respetivo Presidente, assim como o professor tutor, não havendo qualquer referência aos SAS.

Nos procedimentos não se assinalam grandes discrepâncias. Ao nível da cessação do estatuto, o ISP1 não faz qualquer referência a esta matéria, sendo que o regulamento do ISP2 prevê a manutenção do mesmo caso cesse atividade desportiva por lesão duradoura, exceto relevação de faltas, cessando em caso de violação de regras desportivas, éticas ou comportamentos não dignificantes para a imagem do ISP2. O ISP3 prevê a cessação se incumprimento dos deveres de aproveitamento e comportamento, sanções disciplinares de âmbito desportivo, falta às competições, desistência da prática regular da modalidade e prestação de falsas declarações.

A Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto, no seu art.º 27.º, prevê a possibilidade do programa UAARE estabelecer parcerias com instituições do ensino superior e outras entidades, referindo a criação do estatuto, as Conclusões do Conselho da União Europeia e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros sobre carreiras duplas de atletas, 2013/C 168/04, e a necessidade de definir arranjos específicos da carreira dupla. Esta disposição denota a preocupação com a manutenção de apoios específicos para a carreira dupla no ensino superior, promovendo a conciliação dos sucessos escolar e desportivo também neste nível de ensino. No entanto, esta preocupação não se traduz nos regulamentos estudados no âmbito deste projeto.

#### **4.2. Dados recolhidos por entrevistas**

Os dados resultantes da aplicação das entrevistas aos CN e CR destinam-se a sustentar os dados recolhidos na análise documental.

No que concerne às entrevistas aos diretores de escolas UAARE, visam responder ao objetivo “Aferir a perceção dos diretores de estabelecimentos de ensino sobre as potencialidades e os constrangimentos relacionados com a implementação das UAARE”.

#### *UAARE*

Este ponto contém a análise e discussão dos tópicos do discurso dos participantes no que concerne às UAARE. A tabela 2 sintetiza os dados referentes esta problemática.

**Tabela 2**

Dados referentes à problemática UAARE

Temática	Unidades de registro	Dados
Criação	Processo	Experiência do CN - criação do GAAR; Replicado a nível nacional em 2016.
	Seleção de escolas	Proximidade dos CAR; Projetos pedagógicos das escolas; Tradição/experiência das escolas; Candidatura - decisão da coordenação nacional, ponderando o número de atletas níveis I e II ou CAR; Vontade entre câmara municipal e escola.
	Dificuldades Constrangimentos	Articular agenda desportiva e agenda escolar; Conciliar horários de treinos com os horários de aulas; Horários dos alunos-atletas e outros alunos; Formação de professores; CT - ajustar os professores certos a estes alunos; Meios informáticos e rede de internet; Apoio psicopedagógico; Componente desportiva ser muito dispersa; Níveis diferentes de organização das federações.
Impacto do programa	Vantagens	Aumento do número de alunos; Aumento do número de federações envolvidas; Acompanhamento dos alunos-atletas deslocados; Aumento do crédito horário; Acompanhamento psicológico; SEAM.
	Desvantagens	Candidatura de projetos sem alunos com perfil adequado.

A delineação deste programa teve como antecedente o projeto piloto de “Apoio ao Alto Rendimento na Escola”, ancorado na experiência adquirida e o sucesso alcançado pelo GAAR do AE de Montemor-o-Velho, constituindo-se como exemplo a replicar, passando a ter âmbito e referência nacional, visando a criação de um suporte estrutural para a con-

ciliação da carreira dupla dos alunos-atletas.

Torna-se evidente que o problema central na conciliação na carreira dual é a articulação entre a atividade escolar e a prática desportiva.

Este programa constitui-se como resposta ao problema anteriormente identificado, observando-se que proporciona as condições e os apoios considerados adequados às necessidades específicas dos alunos-atletas na conciliação da carreira dual.

Deste problema resultam outros constrangimentos associados, identificados pelos diretores: conciliar os horários dos atletas e restantes alunos, assim como conciliar os horários dos treinos com os horários das aulas, a formação de professores, indicar os professores com perfil para trabalhar com estes alunos, os meios, nomeadamente informáticos, e rede suficiente de internet.

O CR aponta ainda o apoio psicopedagógico enquanto necessidade premente, referindo que as UAARE são muito orgânicas, identificando-se dificuldades individuais e localizadas em cada unidade: problema de transportes, a tradição das próprias escolas, (podendo constituir-se também como um elemento facilitador), salientando o facto de a componente desportiva ser muito dispersa, sem uma uniformidade e com níveis organizacionais muito diferentes. O nível de organização das federações desportivas é também indicado pelo CN como uma dificuldade.

Ao longo dos quatro anos de atividade das UAARE registaram-se algumas alterações, nomeadamente melhorias introduzidas no seu funcionamento.

O aumento do número de escolas UAARE e, conseqüentemente, de alunos-atletas apoiados leva, segundo o CN, a um aumento de federações a colaborar com as UAARE. Regista-se a necessidade de formar docentes, que eram professores acompanhantes, constituindo-se estes como CR, assegurando a coordenação das diferentes regiões em que o país foi organizado ao nível do programa UAARE. A experiência adquirida e a monitorização do programa permitem efetuar acertos no funcionamento do mesmo, melhorado muito o funcionamento da SE, nalguns casos, e alguns acertos de horários.

Outras importantes alterações são realçadas pelo CR, nomeadamente o aumento da carga horária para os professores acompanhantes e professores da SE, apoios ao nível dos equipamentos, e a constituição de uma equipa nacional que pode suprimir necessidades pontuais ao nível do apoio direto aos alunos-atletas no âmbito da SEAM.

São assinaladas diversas vantagens pelos diretores: o aumento do número de alunos e a concretização do objetivo das UAARE: conciliar o

sucesso desportivo e o sucesso académico, não assinalando quaisquer desvantagens.

O CR indica melhorias significativas para os alunos-atletas deslocados, nomeadamente no seu acompanhamento, o que não acontecia anteriormente. Outra melhoria refere-se ao crescimento da componente da psicologia. No entanto, assina-la que, as SEAM, para certos alunos, é vista como uma sobrecarga, devendo centrar-se na conciliação dos percursos individuais a definir para cada aluno-atleta.

Os resultados demonstram que permanecem dificuldades na conciliação ensino-desporto, centradas sobretudo na flexibilização de horários e na interação entre as instituições escolares e desportivas.

Pelos testemunhos dos diretores, pode-se afirmar que o sucesso da implementação de um programa de apoio a alunos com necessidades específicas, como o são os alunos-atletas, depende, em grande parte, da sensibilização da comunidade educativa para as particularidades destas realidades, nomeadamente no que se refere à carreira dual.

No entanto, o CN realça que o reconhecimento do impacto positivo deste programa poderá constituir-se como um constrangimento, uma vez que existem muitos projetos que não se concretizam por não terem atletas com perfil adequado.

### **Destinatários**

Pretende-se conhecer o universo de alunos-atletas que beneficiam deste programa, assim como a forma da sua distribuição de acordo com os vários destinatários previstos no âmbito de aplicação da Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto. Os dados recolhidos para caracterização dos destinatários e seus direitos e deveres estão expressos na tabela 3.

**Tabela 3***Dados referentes à problemática Destinatários*

Temática	Unidades de registo	Dados
Caracterização	Tipo	Nível I, com estatuto de AR; Nível II, que integrem SN ou outras representações desportivas nacionais (DL n.º 45/2013 de 5 de abril); <b>Nível III, que possuam elevado potencial desportivo; Alunos-atletas</b> noutras situações, autorizadas pelos membros do Governo responsáveis pelas áreas da educação e do desporto, mediante parecer prévio da DGE; <b>Outros agentes desportivos.</b>
	Número	700 alunos: 20% nível I; na ordem dos 35- 37 alunos de nível II; 45% de nível III; restantes: alíneas d) e e).
Direitos/ Deveres	Conciliação da carreira dupla	Compromisso de conciliação - sucesso desportivo e escolar

Atualmente beneficiam do programa UAARE cerca de 700 alunos, enquadrados pelo CN da seguinte forma: cerca de 20% nível I, estatuto de AR; na ordem dos 35-37 alunos de SN; 45% de potenciais talentos; restantes nas alíneas d) (a dança não tem federação não sendo considerado desporto) e e) (os árbitros, diretores desportivos,...), considerando existir, no máximo, 800 alunos em Portugal com este perfil.

A individualidade de cada UAARE está também refletida no nível dos alunos que a compõem, em crescimento nos três estabelecimentos de ensino, registando-se, segundo os respetivos diretores, na ES1 alunos nos vários níveis: no I, do II e do III, (cerca de 34, número que tem vindo a crescer), sendo que a ES2 regista 26 alunos de nível mais baixo, e a ES3 tem cerca de 50, sendo maioritariamente alunos integrados na alínea d).

O compromisso de conciliação na carreira dupla constitui-se um acordo entre o aluno-atleta, o EE, o interlocutor desportivo, o professor acompanhante e o diretor da escola UAARE e que, entre outras matérias, engloba os direitos e deveres dos diversos intervenientes, nomeadamente no que se refere ao aproveitamento escolar, formas de comunicação e de articulação e adaptações ao regime de assiduidade, modalidade de ED.

O cumprimento deste compromisso permite aferir a adequação das medidas aplicadas, sendo que é unânime a sua concretização, existindo apenas casos pontuais de incumprimento, podendo resultar numa re-

formulação do mesmo.

### Apoios

A inclusão deste ponto visa explicar os apoios dirigidos aos alunos-atletas no âmbito do programa UAARE, identificando as alterações mais significativas introduzidas e a sua adequabilidade à conciliação da carreira dupla, de acordo com a tabela 4.

**Tabela 4**

*Dados referentes à problemática Apoios*

Temática	Unidades de registo	Dados
Legislação	Adequação	A portaria deu suporte legal à aplicação da legislação que já existia para os atletas de AR a outros alunos; Tem sido facilitadora; Privilegia e apoia e cumpre tudo aquilo que eles necessitam; Necessidade de existência de <i>structural support</i> ; Necessidade de articulação entre diversos diplomas legislativos.
Tipo de apoios	Pedagógicos	Equipas pedagógicas; Equipas de ensino a distância; SEAM; Monitorização; Apoio psicopedagógico.
	Organizacionais	Previstos na legislação referente ao desporto de AR e SN; Articulação entre a agenda desportiva e escolar; Constituição de turmas e elaboração de horários.

As alterações introduzidas pela Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto, procuram criar condições para a conciliação, com sucesso, da atividade escolar com a prática desportiva de alunos-atletas do ensino básico e secundário. A adequação da mesma ao trabalho a desenvolver pelos estabelecimentos de ensino, indo ao encontro das necessidades destes alunos, é essencial para o sucesso do programa UAARE.

Desta forma, as medidas previstas no estatuto de AR e de apoio à participação nas SN e outras representações desportivas nacionais são agora alargadas a outros alunos-atletas, e muitas das medidas internas adotadas pelos estabelecimentos de ensino são agora abarcadas pela

nova legislação, que inclui ainda novos apoios.

O CN realça que para haver carreira dual é obrigatório haver legislação, mas tem que haver *structural support*. Considera-se que a resposta dos estabelecimentos de ensino tem de permitir uma efetiva conciliação entre as agendas escolar e desportiva, tendo em atenção os momentos de maior carga desportiva ou de ausência, definindo programas de apoio que articulem os dois calendários.

A articulação entre diversos diplomas legislativos de âmbito educativo, nomeadamente no que se refere ao ensino profissional, dificulta a atuação no terreno, sendo necessário a articulação entre diversas entidades para ultrapassar estas complicações e, possivelmente, o aperfeiçoamento dos mesmos.

O CN menciona que os apoios inseridos no programa UAARE englobam os previstos na legislação referente ao desporto de AR e à preparação e participação internacional das SN ou outras representações desportivas nacionais, salientando a importância da articulação entre a agenda desportiva e escolar, as equipas pedagógicas e as equipas a distância.

O CR refere a monitorização, SE, apoio ao estudo, tanto presencial como a distância (síncrono ou assíncrono) e apoio psicopedagógico. A níveis organizacionais, salienta a constituição de turmas, englobando o maior número de alunos-atletas na mesma turma, e elaboração de horários adequados à mancha horária de treinos. Estes apoios são também referenciados pelos diretores das escolas.

Dos resultados expostos, regista-se que as UAARE são uma resposta à preocupação da Comissão Europeia (2007) no que se refere à “(...) necessidade de ministrar aos jovens desportistas uma formação dupla e de criar centros de formação locais de grande qualidade para proteger os seus interesses morais, educativos e profissionais.” (p.6)

### **Intervenientes**

É imprescindível o envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo do aluno-atleta, gerando um trabalho em rede, cuja comunicação e articulação são fundamentais para o desenvolvimento da carreira dupla e efetiva conciliação das agendas desportiva e escolar. Interessa perceber como se realiza esta articulação em termos práticos (tabela 5).

**Tabela 5**

*Dados referentes à problemática Intervenientes*

Temática	Unidades de registo	Dados
Internos	Equipa nacional	Coordenação nacional (CN, representante do Secretário de Estado, Diretor-Geral de Educação, Presidente do IPDJ); EPDAA.
	Equipa regional	CN e CR.
	Equipa de escola	Diretor; Professor acompanhante; Professores do CT/técnicos; SEAM.
	Acompanhamento	CN: uma reunião por região com cada escola, duas monitorizações por período, processos formais de registo, com fichas de monitorização; CR: acompanha o trabalho do professor acompanhante da escola; Professor acompanhante: assegura a gestão de toda a UAARE, articula com os restantes intervenientes.
Externos	Protocolos	Câmaras municipais; Clubes; Federações; IPDJ - fornecimento de equipamentos; Clubes.
	Pais/EE	Elementos facilitadores; Definição de objetivos entre os pais e os alunos.
	Componente desportiva	Interlocutores desportivos: articulam todo o processo com o professor acompanhante; CAR/clubes: comunicação facilitada; Treinadores: interação muito diversa.

O programa UAARE concentra diversos intervenientes, existindo várias estruturas de diferentes dimensões e graus de responsabilidade e atuação.

O acompanhamento efetuado pela coordenação, quer nacional quer regional, é reconhecido pelos diferentes diretores.

A estrutura interna criada em cada escola UAARE é fundamental para o sucesso deste programa que passa, numa primeira fase, pela organi-

zação do ano letivo, definida por momentos estruturantes da ação pedagógica.

É de extrema importância o papel do diretor na escolha do professor acompanhante e dos elementos que constituem a equipa de escola UAARE. Outra das questões assinaladas prende-se com a atribuição do crédito horário, tendo vindo a crescer as horas para os professores acompanhantes, mas estas não serão ainda suficientes para as necessidades.

As especificidades de cada UAARE implicam que os protocolos sejam estabelecidos localmente, essencialmente protocolos informais.

Também o papel dos pais/EE é considerado essencial em todo este processo, o seu envolvimento fomentado, sendo também responsabilizados no compromisso de conciliação da carreira dupla.

As maiores dificuldades surgem na interação com a componente desportiva, sendo os treinadores os elementos em que a comunicação e articulação é mais difícil. A identificação dos interlocutores desportivos, que articulam todo o processo com o professor acompanhante é fundamental para a conciliação entre o sucesso escolar e desportivo, sendo um conceito ainda em introdução e desenvolvimento no âmbito da carreira dual. A relação com os CAR é boa, com os treinadores é difícil, salientando algumas exceções.

De notar que, em relação aos embaixadores UAARE, apenas foram referidos pelo CR. Esta situação poderá ser interpretada pelo facto de o contexto pandémico não permitir a realização de eventos onde a sua participação será mais efetiva e notória.

Em relação ao departamento de Medicina Desportiva, talvez pela especificidade das suas funções de assegurar os serviços de suporte médico e salvaguarda do desenvolvimento físico dos alunos-atletas, não terá uma intervenção direta nas escolas, não tendo sido mencionado no decorrer das entrevistas.

### **Perspetivas futuras**

Sendo um programa muito recente, a sua avaliação e introdução de melhorias são fundamentais para o sucesso do mesmo. É importante considerar a perspetiva dos agentes com responsabilidades diretas na coordenação e implementação das UAARE no terreno, reproduzidas na tabela 6.

**Tabela 6**

Dados referentes à problemática Perspetivas futuras

Temática	Unidades de registo	Dados
Continuidade	Melhorias a introduzir	Formação de treinadores (carreira dual); Validação científica dos <i>sports tutors</i> ; Formas de acesso ao currículo diferenciadas; Apoio psicopedagógico; A nível curricular, a dispensa de EF; Envio atempado da informação de competições/estágios; Maior colaboração na elaboração de horários; Expansão do projeto, nomeadamente às Artes.
	Da UAARE na escola	Depende da tutela; O espírito UAARE fica na escola; Existem bons resultados e perspetiva de continuidade.
Ensino Superior	Transição	Despiste vocacional; Preparação para exame; Regime especial para alunos-atletas de AR.
	Apoios	Existe legislação, falta suporte estrutural.

São indicados diversos ajustes no funcionamento das UAARE, melhorando a concretização de alguns pressupostos, nomeadamente ao nível da ação pedagógica.

Assim, O CN salienta a formação de treinadores para a responsabilidade da carreira dual, o desenvolvimento de um conjunto de conteúdos tipo pós-graduação para validar cientificamente os *sports tutors*, por forma a criar um compromisso acrescido com o desenvolvimento da carreira dual.

Outro aspeto relaciona-se com as agendas escolar e desportivas, ambas excessivas e difíceis de articular, procurando-se modalidades pedagógicas que permitam contornar esta dificuldade, sempre que necessário e devidamente justificado (B-learning, PPI,...)

Como melhorias a introduzir, é mencionada a necessidade de alteração a nível curricular, nomeadamente a dispensa de EF, salientando ainda o envio atempado da informação de competências/estágios por parte das federações e maior colaboração na elaboração de horários por parte das entidades treinadoras.

Tendo as UAARE uma implantação no terreno de apenas quatro anos, sendo os três primeiros projeto-piloto e apenas um desenvolvido enquanto programa, ainda em franco progresso, considerando as inovações introduzidas e os resultados alcançados, a opinião dos entrevistados é unânime em relação à sua continuidade.

A relevância na implementação efetiva da carreira dual é conciliar o sucesso desportivo e o sucesso escolar, evitando o abandono, quer escolar quer desportivo.

O CR considera que ainda existe capacidade de expansão do programa, nomeadamente o alargar da UAARE mais às Artes.

Em relação à continuidade do programa nas escolas, os diretores afirmam que, embora esteja dependente da tutela, o espírito UAARE fica nas escolas, sendo que os bons resultados alcançados perspetivam a continuidade do projeto.

Foram ainda referidos pelo CN os prémios alcançados pelo programa UAARE, enquanto reconhecimento da sua notabilidade e relevância, nomeadamente: Best practices in mobile learning, atribuída pela UNESCO em 2018; em 2019, a distinção pelo European Institute of Public Administration com um Best Practice Certificate na categoria europeia/nacional; em 2020, integrou uma Customer Story da Microsoft a nível global.

Sendo um dos objetivos delineados para este projeto a identificação de possíveis relações de continuidade entre os apoios disponibilizados pelas UAARE e pelas instituições de ensino superior, procurou-se obter junto dos entrevistados informações relevantes, averiguando o seu conhecimento sobre esta matéria.

No que se refere ao apoio facultado aos alunos-atletas nesta transição, este é idêntico ao que é prestado aos restantes alunos, nomeadamente no que se refere a despiste vocacional e preparação para exame. É ainda salientado que os alunos-atletas praticantes de desporto de AR beneficiam de um regime especial de acesso ao ensino superior.

No que se refere ao ensino superior, segundo o CN, existe legislação mas falta o apoio estrutural, sendo que existirão situações pontuais de apoio mas faltam programas estruturados que criam um suporte estrutural. No ensino superior as instituições gozam de uma grande autonomia, pelo que não será fácil criar um programa destes a nível.

## 5. Conclusões

O Despacho n.º 9386-A/2016, de 21 de julho, salienta a necessidade de tomar medidas que visem melhorar e facilitar o ambiente e percurso escolar dos alunos-atletas, considerando que as medidas de apoio ao desporto de AR/SN têm-se revelado insuficientes para fazer face aos requisitos inerentes à prossecução dos objetivos dos alunos-atletas.

Continuam a ser sentidas dificuldades no que se refere à conciliação das carreiras académica e desportiva, nomeadamente em alunos-atletas de AR, tendo em consideração a agenda desportiva difícil de conciliar com a agenda escolar.

Por forma a garantir a equidade, a personalização e a flexibilidade no acesso aos processos de aprendizagem, princípios presentes no DL n.º 54/2019, de 6 de julho, tendo em consideração a individualidade e diversidade das necessidades dos alunos-atletas, torna-se premente a criação de condições que viabilizem a conciliação da carreira dupla.

Recuperando a pergunta de partida “Qual o suporte estrutural à conciliação da carreira dupla de alunos-atletas introduzido pela criação das UAARE e sua continuidade no ensino superior?”, atenta duas explanações distintas. No que se refere ao ensino básico e secundário, é notória a criação de uma resposta nacional, estruturada e articulada entre os diferentes intervenientes, quer do sistema educativo como desportivo, apontando para a existência de melhorias significativas nos apoios aos alunos-atletas, promotoras de condições para a conciliação da atividade escolar com a prática desportiva. Em relação à continuidade deste suporte estrutural no ensino superior, os dados indicam que as alterações introduzidas pela mais recente legislação limitar-se-ão ao alargamento do leque de estudantes atletas que podem usufruir do respetivo estatuto, à uniformização de um conjunto de direitos mínimos facilitadores do acesso à prática desportiva, incentivando à participação em competições enquadradas em contexto desportivo do ensino superior.

Como principais alterações introduzidas pela Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto, registam-se: o alargamento do leque de destinatários; o desenvolvimento de um modelo pedagógico centrado nas necessidades individuais do aluno-atleta, prevendo a aplicação de PPI, suportado pelo trabalho colaborativo e interdisciplinar entre os diferentes intervenientes, procurando uma atuação preventiva, visando a conciliação das agendas escolar e desportiva; a conceção de um compromisso de conciliação na carreira dupla; a existência de uma estrutura composta pela coordenação nacional, equipa nacional e equipas de escola; a introdução da figura do interlocutor desportivo; modalidade de ED; o

recurso a apoio psicológico e psicopedagógico; a criação de SEAM e o recurso a AVA.

Da análise das entrevistas podemos concluir que existem pontos de vista e apreciações com alguma homogeneidade entre os diretores de escolas UAARE em relação às potencialidades e aos constrangimentos da implementação deste programa.

Na opinião dos diretores, as UAARE constituem-se como um programa que facilita a criação de condições para a conciliação da carreira dual dos alunos-atletas, sendo que as alterações introduzidas procuram colmatar as principais dificuldades identificadas, nomeadamente na gestão do tempo. Também o alargamento do rol de destinatários das UAARE permite o apoio a um leque mais alargado de alunos-atletas.

Os diretores apenas identificam vantagens na implementação do programa, dando ênfase ao aumento do número de alunos nos estabelecimentos de ensino. Salientam o acompanhamento e monitorização realizados pela coordenação, a criação das SEAM e o acompanhamento aos alunos-atletas por forma a colmatar os períodos de ausência.

Como melhorias a implementar, salienta-se a efetiva aplicação dos DL n.º 54/2018, de 6 de julho e DL n.º 55/2018, de 6 de julho, em conciliação com a Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto, possibilitando aos alunos-atletas beneficiarem de PPI quando necessário, assim como o incremento do apoio psicológico e psicopedagógico, proporcionando condições excelentes de conciliação da carreira dupla.

Não foram identificadas relações de continuidade entre os apoios disponibilizados pelas UAARE e pelas instituições de ensino superior, excetuando-se o alargamento do apoio a outros estudantes atletas para além dos praticantes de desporto de AR/SN, embora não sendo tão abrangente como nas UAARE.

Pode-se afirmar que os apoios previstos no estatuto se restringem à relevação de faltas, alteração de datas de avaliação, prioridade de escolha de horários e a possibilidade de requerer a realização de exames em época especial, já previsto na legislação referente ao AR/SN. Não são considerados, por exemplo, a conciliação das agendas escolar e desportiva, apoios para acompanhamento e recuperação de conteúdos em situações de ausência, recurso a AVA, modalidade de ED ou prestação de apoio psicológico e psicopedagógico. Não sendo exequível a criação de uma estrutura nacional, considerando o quadro de autonomia das instituições de ensino superior, não se prevê a criação de estruturas multidisciplinares de acompanhamento do percurso académico destes estudantes.

No que se refere às instituições de ensino superior consideradas neste estudo, o facto de não terem cumprido o prazo de regulamentação estipulado, permite deduzir que a carreira dual não é um assunto preponderante neste nível de ensino. Esta situação torna-se evidente também pelas poucas alterações incluídas por cada ISP nos seus regulamentos, no âmbito da sua autonomia, salvo algumas exceções, limitando-se praticamente a transpor a lei geral, não acompanhando as inovações introduzidas pelo programa UAARE e com reconhecidos resultados positivos, não se prevendo a sua adaptação para o ensino superior.

Partindo das conclusões aqui explanadas, alerta-se para as discrepâncias que poderão advir da aplicação do DL n.º 55/2019, de 24 de abril, que estabelece o estatuto do estudante atleta do ensino superior, tendo em consideração a autonomia de cada instituição de ensino superior, com possíveis implicações nas escolhas dos alunos-atletas pelas instituições de ensino superior a frequentar.

Serão necessárias mudanças com vista à criação de um programa de conciliação efetiva da carreira dual no ensino superior, por forma a incentivar e aumentar os apoios aos estudantes atletas e proporcionar uma efetiva conciliação da carreira dual.

## 6. Referências Bibliográficas

- Carvalho, M. (janeiro-junho de 2002). A inserção da alta competição nos programas dos governos constitucionais em Portugal e o seu enquadramento normativo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(4), pp. 72-78. [https://rpcd.fade.up.pt/\\_arquivo/RPCD\\_vol.2\\_nr.4.pdf](https://rpcd.fade.up.pt/_arquivo/RPCD_vol.2_nr.4.pdf)
- Comissão das Comunidades Europeias. (2007). *Livro Branco sobre o Desporto*. Comissão das Comunidades Europeias.
- Comissão Europeia. (16 de novembro de 2012). EU Guidelines on Dual Careers Of Athletes: Recommended Policy Actions in Support of Dual Careers in High- Performance Sport.
- Donnelly, Joseph E. Ed.D, FACSM (Co-Chair); Hillman, Charles H. Ph.D. Co-Chair; Castelli, Darla Ph.D.; Etnier, Jennifer L. Ph.D., FACSM; Lee, Sarah Ph.D.; Tomporowski, Phillip Ph.D., FACSM; Lambourne, Kate Ph.D.; Szabo-Reed, Amanda N. Ph.D..(junho 2016) *Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review*. *Medicine & Science in Sports & Exercise* 48(6): p 1197-1222: [https://journals.lww.com/acsm-mssse/Fulltext/2016/06000/Physical\\_Activity,\\_Fitness,\\_Cogni-](https://journals.lww.com/acsm-mssse/Fulltext/2016/06000/Physical_Activity,_Fitness,_Cogni-)

- tive\_Function,.27.aspx
- FADU. (18 de fevereiro de 2006). *Contributos para o Desenvolvimento do Desporto em Portugal*. Congresso do Desporto: [http://www.congressododesporto.gov.pt/ficheiros/FADU\\_Contributos\\_%20Desenvolvimento\\_Desporto\\_Portugal.pdf](http://www.congressododesporto.gov.pt/ficheiros/FADU_Contributos_%20Desenvolvimento_Desporto_Portugal.pdf)
- FADU. (31 de outubro de 2014). *Apresentação do relatório sobre Carreiras Duais e Estatuto de Estudante-Atleta*. <https://www.fadu.pt/multimedia/multimedia/noticias/83-ultimas/1822-apresenta-do-relat-sobre-carreiras-duais-e-estatuto-de-estudante-atleta>
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e formas de uso*. Príncípia.
- Pardal, V. (setembro de 2018). *UAARE: Apoiar a carreira dual – Conciliar o sucesso escolar e desportivo em Portugal*. (MEC, Ed.) [desportoescolar.dge.mec.pt](http://desportoescolar.dge.mec.pt): <http://desportoescolar.dge.mec.pt/uniidade-de-apoio-ao-alto-rendimento-n>
- Parente, F. (outubro de 2011). *Oferta e procura desportiva dos estudantes do ensino superior - Estudo realizado com os alunos do 1.º ano da Universidade do Minho (Tese de mestrado)*. Universidade do Minho, Instituto de Educação. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20182/1/Fernando%20Manuel%20Silva%20Parente.pdf>
- Parente, F. (07 de dezembro de 2015). *À conversa com Fernando Parente*. (FADU, Entrevistador) <http://www.fadu.pt/opinioes/2015-a-conversa-com-fernando-parente>
- Richardson, R. J. (2012). *Pesquisa social: métodos e técnicas* (3.ª ed. – 14 reimpressão). Atlas.
- Teixeira, P. (12 de agosto de 2018). *Atividade física, exercício ou desporto?* Público: [ps://www.publico.pt/2018/08/12/culto/opinioao/atividade-fisica-exercicio-ou-desporto-1840694](https://www.publico.pt/2018/08/12/culto/opinioao/atividade-fisica-exercicio-ou-desporto-1840694)
- União Europeia. (14 de junho de 2013). *Conclusões do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros, reunidos no Conselho, sobre as carreiras duplas dos atletas (OJ C 168)*. *Jornal Oficial da União Europeia*, 10-12.
- Zenha, V., Resende, R., & Gomes, A. (2009). *Desporto de alto rendimento e sucesso escolar: Análise e estudo de factores influentes no seu êxito*. In J. Fernández, G. Torres, & A. Montero (Eds.). *II Congresso Internacional de Deportes de Equipo*, pp. 1-10. <http://hdl.handle.net/1822/9248>

# 4 CAPÍTULO



## **CAPÍTULO 4 – OS ASSISTENTES TÉCNICOS NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR - ESTUDO DE CASO NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DOMINGOS SEQUEIRA**

Teresa Carvalho<sup>1</sup>, Susana Monteiro<sup>2</sup> e Marlene Sousa<sup>3</sup>

### **1. Introdução**

O início do século XXI é marcado pela existência de uma sociedade cada vez mais exigente, relativamente à prestação da Administração Pública (adiante designada de AP), que se pretende mais moderna, produtiva, eficaz e que garanta uma maior qualidade na prestação dos serviços públicos. A abertura da escola à sociedade, num primeiro momento em que se massificou o ensino e, depois, a participação da comunidade local no processo de gestão das escolas, expuseram os diferentes atores que aí exercem o seu trabalho a grandes pressões sociais, sem que estas tivessem sido devidamente acauteladas, quer pela administração central, quer pelas próprias escolas, o que tem provocado, nos últimos anos, alguma turbulência em relação às respetivas profissões. Gestão por competências, mobilidade, flexibilidade e adaptabilidade são palavras-chave que se inserem num quadro geral de Modernização e Reforma da AP. Os órgãos de gestão das organizações encaram o desempenho das pessoas como a forma mais segura para atingir a eficácia e a eficiência, diminuir a despesa pública e assim reduzir a carga fiscal a que os contribuintes estão sujeitos. Por isso, procuram novas formas de melhorar o desempenho do seu recurso mais valioso – as pessoas. De todas as propostas de mudança, “as pessoas” constituem a variável fundamental para uma efetiva consolidação da reforma, pois sem elas não será viável a sua plena implementação.

Ao longo das últimas décadas muitas têm sido as mudanças verificadas nas Escolas, com impacto em toda a comunidade escolar. Às várias reformas educativas, acrescem as alterações decorrentes das tecnologias de informação e do conhecimento que alteraram o modo de trabalhar e de comunicar; a recente crise económica e financeira e o impacto

---

1 Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira, Leiria

2 Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

3 Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

na diminuição dos recursos existentes (quer financeiros, quer em termos de pessoal); a globalização e a livre circulação de pessoas com o surgimento de novas realidades sociais (crescente número de alunos estrangeiros) e os constrangimentos daí decorrentes (barreiras linguísticas e questões culturais). Estes vários fatores têm óbvias repercussões nas pessoas e no trabalho administrativo desenvolvido nas Escolas e forte impacto nos Assistentes Técnicos (adiante designados de AT), afetos aos serviços administrativos, cuja atuação é aliás, essencial para a sua implementação. É precisamente sobre as pessoas, mais especificamente os AT afetos aos Serviços de Administração Escolar, que este projeto se debruçou. Decorrente da observação ao longo dos anos e atestando *in loco* a importância que os AT assumem na organização, gestão e funcionamento de uma Escola, iniciamos, no 1.º ano deste Mestrado, uma primeira análise, ainda que de cariz sectorial e limitada, de alguns aspetos relacionados com a atividade daqueles profissionais. Foram-nos surgindo algumas interrogações/questões que nos levaram a querer desenvolver um estudo mais aprofundado, alargado, mas também mais direcionado sobre a atividade destes profissionais.

Colocamos como questão de investigação, analisar e conhecer a perceção que os AT têm do seu papel na escola, nomeadamente quanto à respetiva participação e integração na organização escolar, por comparação com a perceção que os restantes membros da comunidade escolar têm da atividade daqueles profissionais. Desta questão decorre a pergunta de partida: *A perceção da comunidade escolar relativamente ao trabalho desenvolvido pelos AT será análoga à perceção individual que os mesmos têm de si próprios e das funções que exercem?*

Como referimos antes, entendemos ser este o momento para levar a cabo um estudo mais aprofundado e alargado, mas também mais direcionado, dado o alcance do objeto de estudo, fazendo uma articulação entre teoria e prática. Neste sentido, as questões formuladas no inquérito que desenvolvemos decorrem da necessidade de obtermos respostas para as questões suscitadas pela nossa própria “observação”. Foram agrupadas por áreas temáticas, impondo-se, assim, a análise prévia dessas mesmas matérias, em sede de reflexão teórica e doutrinária permitindo, posteriormente, efetuar a sua ligação com os resultados apresentados e melhor fundamentar as nossas conclusões. Estudo alargado porque foi dirigido a toda a comunidade escolar (docentes, não docentes, representantes dos encarregados de educação e alunos do 12.º ano maiores de dezoito anos), permitindo, desta forma, o desejado cruzamento de dados. Direcionado, uma vez que o local de estudo foi o

Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira por nos permitir desenvolver um estudo mais abrangente, uma vez que engloba os vários níveis de ensino obtendo, assim, uma amostragem significativa e fidedigna da população.

Neste trabalho, a segunda secção será dedicada à reflexão teórica necessária ao enquadramento do tema em análise. Efetivamente, o suporte teórico é a âncora que segura o desenvolvimento do nosso trabalho de pesquisa e nos ajuda a interpretar os dados recolhidos e a tecer algumas reflexões / conclusões. Este enquadramento teórico encontra-se dividido em três partes distintas. Num primeiro momento e tendo em conta o princípio da autonomia das organizações escolares, faremos uma breve análise, legal e doutrinal, de dois princípios base que pugnam a AP portuguesa, o da descentralização administrativa e o da autonomia. Num segundo momento, propomo-nos efetuar uma breve análise do quadro legal de referência do pessoal não docente nos estabelecimentos de ensino público, que nos conduzirá à apresentação de alguns diplomas legais, com destaque para a Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas (LGTFP), tentando perceber as funções e perfil/competências do pessoal administrativo. Por fim e tendo em conta o enquadramento de base das questões formuladas, iremos apresentar algumas considerações teórico-doutrinárias sobre alguns fatores que contribuem para a eficiência e eficácia das Escolas enquanto organizações, e conseqüentemente para a qualidade dos serviços prestados à comunidade, entre as quais destacamos: a formação profissional; a satisfação e motivação dos colaboradores na organização; a comunicação e partilha de informação; e a gestão de conflitos na organização.

Sendo este trabalho um estudo de caso, a terceira secção será dedicada à apresentação do nosso objeto de estudo e às considerações sobre a metodologia seguida descrevendo-se, nomeadamente, os instrumentos, os métodos e as técnicas utilizados para a recolha e tratamento dos dados, considerados necessários para levar a cabo a nossa investigação. É também neste espaço que caracterizamos a população em estudo.

Na secção seguinte vamos ocupar da apresentação, interpretação, análise e discussão dos dados recolhidos, tendo em vista a resposta à questão de investigação e aos objetivos traçados.

Por fim, na conclusão, apresentamos a resposta à questão de partida, fazemos uma breve síntese das limitações da pesquisa e apresentamos algumas sugestões para futuras investigações que se relacionem com a problemática agora em estudo.

## 2. Enquadramento Teórico

As organizações vivem do contributo de todos os elementos que a compõem, independentemente do tipo de atividade que desempenham. O pessoal não docente, mais concretamente os AT, constituem um dos elementos-chave da organização escolar, desenvolvendo, na retaguarda, um trabalho que serve de apoio à missão básica da escola e que consiste em garantir o direito universal e gratuito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso à educação, à cultura e ao sucesso escolar. Na consecução desta missão confluem todos os elementos que compõem a comunidade educativa, tendo os AT um papel importante a nível do suporte e organização da estrutura escolar.

No entanto, estes profissionais são frequentemente esquecidos nos estudos sobre a escola. Efetivamente, na medida em que a escola é uma organização, um ente coletivo, no seio da qual a cooperação profissional, a participação integrada de todos os que nela trabalham são elementos cruciais para o desenvolvimento organizacional e para a eficácia dos seus resultados. Nesta perspetiva, a eficácia dos resultados numa organização depende, não só do conhecimento que os vários atores, que nela intervêm e participam, têm dos valores e da missão que a orientam, mas também, da identificação que sentem relativamente e esses valores e a essa missão.

Atendendo a que o Ensino constitui uma das tarefas fundamentais do Estado (art. 9.º da Constituição da República Portuguesa – adiante designada de CRP) que cabe aos seus órgãos e agentes desenvolver; Considerando que no catálogo de direitos fundamentais previsto na nossa lei fundamental é *“garantida a liberdade de aprender e de ensinar”* (art. 43.º da CRP) e que *“[t]odos têm direito à educação e à cultura”* incumbindo ao Estado promover *“a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva”* (art.º 73.º, n.º 1 e n.º 2 da CRP); Considerando que *“[t]odos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”* (art. 74.º, n.º 1 da CRP); Atendendo a que os AT estão abrangido pela Lei n.º 35/2014, de 20 de junho, Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas (LGTFP)<sup>1</sup>, consideramos pertinente efetuar uma breve caracterização da AP, das regras

---

1 Lei n.º 35/2014 de 20 de junho. *Diário da República n.º 117/2014, Série I.*

que disciplinam a sua organização com particular destaque para os princípios da descentralização administrativa e da consequente autonomia das instituições de ensino.

## 2.1. Os Assistentes Técnicos Administrativos na atual Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas

Como qualquer outro trabalhador público, os AT dos Serviços de Administração Escolar, nas suas diferentes vertentes e áreas, baseiam toda a sua atuação nos Princípios Éticos da Administração Pública<sup>2</sup>. Eles estão subordinados à CRP e a toda a legislação que regula o exercício das funções públicas, com respeito pelos princípios da igualdade, da proporcionalidade, da justiça, da imparcialidade e da boa-fé.

Atualmente, é a Lei n.º 35/2014, de 20 de junho que aprovou a Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas (LGTFP), o instrumento legal privilegiado para a regulação do direito do trabalho em funções públicas e que consagra as normas gerais relativas à carreira de AT (carreira geral, pluricategorial de grau 2).

## 2.2. A Formação Profissional

---

2 No elenco dos Princípios Éticos da Administração Pública, constantes da Carta de Ética da Função Pública, constam o Princípio do Serviço Público - os funcionários encontram-se ao serviço exclusivo da comunidade e dos cidadãos, prevalecendo sempre o interesse público sobre os interesses particulares ou de grupo; o Princípio da Legalidade - os funcionários atuam em conformidade com os princípios constitucionais e de acordo com a lei e o direito; o Princípio da Justiça e Imparcialidade - os funcionários, no exercício da sua atividade, devem tratar de forma justa e imparcial todos os cidadãos, atuando segundo rigorosos princípios de neutralidade; o Princípio da Igualdade - os funcionários não podem beneficiar ou prejudicar qualquer cidadão em função da sua ascendência, sexo, raça, língua, convicções políticas, ideológicas ou religiosas, situação económica ou condição social; o Princípio da Proporcionalidade - os funcionários, no exercício da sua atividade, só podem exigir aos cidadãos o indispensável à realização da atividade administrativa; o Princípio da Colaboração e Boa-fé - os funcionários, no exercício da sua atividade, devem colaborar com os cidadãos, segundo o princípio da Boa-fé, tendo em vista a realização do interesse da comunidade e fomentar a sua participação na realização da atividade administrativa; o Princípio da Informação e Qualidade - os funcionários devem prestar informações e/ou esclarecimentos de forma clara, simples, cortês e rápida; o Princípio da Lealdade - os funcionários, no exercício da sua atividade, devem agir de forma leal, solidária e cooperante; o Princípio da Integridade - os funcionários regem-se segundo critérios de honestidade pessoal e de integridade de caráter e o Princípio da Competência e Responsabilidade - os funcionários agem de forma responsável e competente, dedicada e crítica, empenhando-se na valorização profissional. Direção-geral da administração e do emprego público (2018). Carta de Ética da Função Pública, Disponível em <https://www.dgaep.gov.pt/index.cfm?OBJID=E08C1D28-FB3E-4D1A-91357A2B5D646426>. Consultado em 6 janeiro de 2019.

O enquadramento legal da formação profissional na AP mantém-se praticamente inalterado desde a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 50/98, de 11 de março<sup>3</sup>, alterado pelos Decretos-Leis n.º 70 - A/2000, de 5 de maio<sup>4</sup>, e n.º 174/2001, de 31 de maio<sup>5</sup>. Apesar de uma grande parte desse regime se manter atual “a sua operacionalização tem-se vindo a deparar com dificuldades que resultam, entre outras razões circunstanciais, da sua desadequação face às novas necessidades, tendências e modalidades de formação profissional, bem como ao desenvolvimento e diversificação verificados na oferta formativa existente no país” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 86-A/2016, de 29 de dezembro<sup>6</sup>).

O regime jurídico relativo à formação profissional dos colaboradores da AP, encontra-se previsto no Decreto-Lei n.º 86-A/2016, de 29 de dezembro. Este diploma legal incorpora um novo paradigma de gestão de competências e do conhecimento, elevando a formação profissional a instrumento estratégico da modernização e transformação da AP, criando as condições necessárias a efetivar o direito e o dever de formação profissional dos colaboradores em funções públicas. Reforça, ainda, a capacitação institucional e humana da AP, adotando uma perspetiva ampla dos processos de aprendizagem que incluem a aprendizagem formal, não formal e informal elevando os respetivos níveis de competências. Procura adotar um novo sistema de formação contínua e integrada, tendo em conta o perfil dos colaboradores da AP e as necessidades dos serviços. Clarifica, também, o papel da Direção Geral da Qualificação dos Trabalhadores em Funções Públicas (INA), enquanto entidade coordenadora do sistema de formação profissional, nomeadamente ao nível do desenho da política de formação profissional e dos mecanismos para a sua gestão, promovendo um acerto dinâmico entre a oferta formativa e as necessidades efetivas da AP.

Segundo Câmara et al. (2013) a formação é um processo formal ou informal, onde se adquirem conhecimentos ou se adotam atitudes e comportamentos, com relevância para a atividade no cargo e para o desenvolvimento pessoal e organizacional.

Por sua vez, Spinelli (2015, p.8) afirma que: “[f]ormar-se é adquirir, refrescar ou desenvolver saber e saber-fazer, habilidades, capacidades, é desenvolver competências que combinam uma gama de comportamentos e de saberes face a problemas a resolver em situações específicas

3 Decreto-Lei n.º 50/98 de 11 de março. *Diário da República* n.º 59/1998, Série I-A.

4 Decreto-Lei n.º 70-A/2000 de 5 de maio. *Diário da República* n.º 104/2000, 1º Suplemento, Série I.

5 Decreto-Lei n.º 174/2001 de 31 de maio. *Diário da República* n.º 126/2001, Série I-A.

6 Decreto-Lei n.º 86-A/2016, de 29 de dezembro. *Diário da República* n.º 249/2016, 3º Suplemento, Série I.

cas. Formar é operar a transformação, querida, esperada e imposta (...)"

Ainda o mesmo autor, define a formação como sendo um conjunto de atividades que possibilitam a aquisição de competências, conhecimentos e atitudes adequadas e imprescindíveis para a execução das tarefas, originando modificações a nível profissional.

Para Cunha et al. (2010) a formação corresponde ao conjunto de experiências de aprendizagem planeadas por uma organização, com o objetivo de induzir uma mudança nas capacidades, conhecimentos, atitudes e comportamentos dos empregados no trabalho.

Neste sentido, é crucial que as organizações mantenham o seu capital humano adaptado à evolução das tendências e tecnologias que emergem no contexto de trabalho, providenciando aos seus colaboradores todas as ferramentas necessárias para o seu desenvolvimento (pessoal e organizacional) de modo a aumentar a sua produtividade.

Neste contexto, é comum entre os diversos autores que um processo de formação adequado deve ser individualizado e contextualizado com as necessidades reais da organização. Segundo Spinelli (2015) para que as organizações superem os obstáculos ao seu sucesso devem ser idealizadas e adotadas estratégias de formação baseadas no quotidiano profissional, isto é, primeiramente é necessário efetuar um levantamento das necessidades reais e posteriormente analisar as dificuldades apontadas pelos colaboradores no dia-a-dia.

No plano da formação da AP, a sua operacionalização tem vindo a deparar-se com dificuldades que resultam, entre outras razões circunstanciais, da sua desadequação face às novas necessidades, tendências e modalidades de formação profissional, bem como ao desenvolvimento e diversificação verificados na oferta formativa existente que por vezes as formações não estão direcionadas para a realidade do trabalhador (Rocha, 2010).

Ao ser capaz de proporcionar a evolução de todos os seus colaboradores, a organização terá um quadro de pessoal mais motivado e apto para a concretização dos objetivos traçados. Quando os colaboradores possuem as apetências necessárias para executarem as suas tarefas da melhor forma possível vão melhorar, significativamente, a qualidade dos serviços que oferecem e, conseqüentemente, proporcionar melhores resultados para a organização. Ao nível individual, e no que respeita ao sucesso do funcionário, a sua formação irá torná-lo mais apto e competente. Quando os colaboradores têm a perceção de que estão a executar, da melhor forma possível, as suas tarefas, sentem-se mais motivados e determinados para se superarem diariamente e diminuir, sig-

nificativamente, as adversidades que enfrentam no exercício das suas funções. Neste sentido, a formação disponibilizada pelas instituições não deve ser apenas ao nível do conhecimento, mas também no que respeita ao reconhecimento das dificuldades pessoais e individuais de cada trabalhador.

### **2.3. Satisfação e motivação nas organizações**

Uma organização é composta por pessoas, que lhe conferem identidade e que asseguram o cumprimento da sua missão.

Quando os objetivos dos colaboradores se fundem com os objetivos organizacionais, surge a motivação. Assim, podemos definir motivação como a disponibilidade dos indivíduos para despendere elevado esforço para atingir os objetivos da organização. Para a organização, a motivação dos colaboradores em realizar as suas funções deve ser consistente e compatível com as suas necessidades individuais (Mações, 2017).

Características como o respeito pelo outro, a capacidade de gerir e reagir a situações inesperadas e de se adaptar rapidamente à mudança, a capacidade de comunicação, de transmissão de ideias, facilidade em atenuar conflitos e a sua objetividade, permitem e potenciam o sucesso da organização enquanto um todo e dos colaboradores, individualmente (Henriques, 2006).

Mas esta dependência das pessoas faz com que a organização esteja altamente exposta às variações individuais de cada um dos intervenientes. Por conseguinte, as questões pessoais e familiares, o estado de saúde, o enquadramento na organização, o grau de compensação e reconhecimento por parte da organização e, até mesmo, a personalidade dos colaboradores, são fatores que influenciam a qualidade do serviço oferecido à comunidade. Os utentes, por sua vez, não procuram apenas um serviço eficiente que resolva o seu problema, mas também um atendimento cuidado e profissional que lhes transmita atenção e preocupação com a satisfação das suas necessidades. Contudo, por vezes, evidenciam comportamento de desrespeito pelo próprio funcionário quando se dirigem a estes serviços.

A pressão constante a que as pessoas em geral, e os colaboradores em particular, estão sujeitos tem claras implicações na forma de encarar o trabalho e, consequentemente, nos resultados obtidos. Assim, se os superiores hierárquicos não forem capazes de intervir na altura certa na resolução dos problemas que surgem, a qualidade do serviço prestado fica seriamente comprometida. Torna-se urgente que as organizações

adotem uma metodologia de supervisão e conheçam qual o percurso individual de cada colaborador, reconheçam exatamente as ambições e expectativas de cada um, para conseguirem corresponder às mesmas.

Mações (2017) refere que a motivação é alta quando os colaboradores admitem que elevados níveis de esforço resultam em elevado desempenho, que por sua vez resulta na obtenção dos seus objetivos pretendidos. O esforço de trabalho de cada pessoa para alcançar determinado nível de desempenho varia em função da sua expectativa em alcançar os seus objetivos resultantes do seu esforço

Segundo Pereira (2022) o foco em objetivos, o espírito positivo e a conciliação entre a vida pessoal e a vida profissional são as estratégias mais utilizadas pelos colaboradores em prol de uma maior motivação.

A desmotivação do colaborador está, muitas vezes, relacionada com a perceção que este tem da sua valorização. Isto é, o colaborador considera que, tendo em conta o desempenho das suas funções, deveria ser melhor remunerado. Quando tal não se verifica, vai notar-se a tendência para desmotivar e o seu desempenho começar a ficar aquém do que lhe é proposto (Serrano, 2010). Os líderes devem estar alerta para as dificuldades sentidas pelos seus colaboradores, para intervirem na origem do problema e conseguirem resolvê-lo antes de este ter provocado danos irreversíveis.

Para Rodrigues (2018), o sucesso e crescimento de qualquer organização, independentemente da sua área de atividade, dependem de uma gestão eficaz dos seus recursos humanos. O desempenho das pessoas é, de um modo geral, influenciado pela motivação e satisfação no trabalho e, por isso, as pessoas são consideradas o ativo mais poderoso e valioso de qualquer organização.

Ao longo dos tempos, tem-se verificado uma preocupação crescente, por parte das organizações, em avaliar a satisfação dos colaboradores no que concerne ao ambiente de trabalho dada a relação intrínseca entre o clima social e organizacional, o comportamento e as atitudes das pessoas e o sucesso da organização. A satisfação está diretamente relacionada com o contexto, a estrutura e os processos organizacionais.

Para Ferreira et al. (2011), a satisfação no trabalho traduz uma resposta emocional, afetiva e gratificante que resulta da situação de trabalho.

Herzberg et al. (1959) defendem que a satisfação no trabalho pode ser intrínseca, quando tem origem no próprio trabalho (se o trabalho é interessante, se tem oportunidades de carreira, se o colaborador tem responsabilidade e autonomia), ou pode ser extrínseca quando a satisfação é consequência do salário, das políticas da empresa, da segurança

no trabalho ou mesmo dos relacionamentos com os colegas de trabalho.

Locke (1976) refere que, embora existam diferenças individuais em relação ao que os trabalhadores querem do seu trabalho, também existem grandes semelhanças entre os fatores causais da satisfação no trabalho. Estes fatores causais pertencem a dois grandes grupos, nomeadamente, aos eventos (satisfação com trabalho, satisfação com salário, satisfação com as promoções, satisfação com o reconhecimento, satisfação com os benefícios e satisfação com a chefia) e condições (trabalho em si, como o pagamento, promoção, reconhecimento, condições de trabalho e ambiente de trabalho) e aos agentes (colegas, subordinados, supervisão e gerenciamento, empresa/organização).

Cunha et al. (2007, p.181) referem que existem três determinantes para a satisfação com o trabalho, designadamente “[o] indivíduo, o trabalho, a interação indivíduo/trabalho”. Os autores salientam ainda que, quando combinados estes três fatores, pode concluir-se que determinadas características individuais tendem a funcionar como predisposição para níveis de satisfação superior, independentemente do trabalho desenvolvido; determinadas funções tendem a provocar níveis de satisfação superiores naqueles que as executam, independentemente das características individuais dos executores; a principal fonte de satisfação no trabalho é o grau de ajustamento entre as características do indivíduo e as do trabalho.

Estes autores (2007, p. 188) referem ainda que “a satisfação com o trabalho deve ser entendida como um conjunto de fatores percebidos pelos indivíduos como mais ou menos ajustados às suas expectativas”. De entre os fatores determinantes para a satisfação profissional, para além da idade e do género, destacam os de natureza pessoal (tipo de personalidade, satisfação geral com a vida), demográficos (crenças, comportamentos, atitudes, contexto social) e organizacionais (salário, trabalho, perspectivas de carreira, estilo de chefia, a relação com os colegas e as condições físicas do trabalho). Mencionam ainda que “a satisfação pode ser entendida como o resultado da interação e do ajustamento entre as pessoas e a organização. Assim, à organização cabe a tarefa de criar o quadro no seio do qual as pessoas possam sentir-se satisfeitas”. Esta satisfação pode estar relacionada com as “condições de trabalho, o estilo de chefia, o comportamento dos colegas, o salário e as perspectivas de promoção” (2007, p.199).

Ou seja, as variáveis determinantes para a satisfação com o trabalho derivam das “políticas e práticas organizacionais como a política salarial, os estilos de chefia, o processo de decisão”; das “características das

funções executadas, como a variedade/rotatividade de tarefas, identidade, significado, autonomia e feedback das tarefas” e das “características individuais, como a autoestima, o *locus* de controlo, a necessidade/motivação de sucesso, etc”.

Bauk (1985) refere que “os fatores considerados como os mais significantes ao stress e à insatisfação no trabalho, são a falta de conhecimento sobre oportunidades de progresso e promoção no trabalho e o modo como ocorre a avaliação da performance profissional. Outros fatores são a carga de trabalho excessiva, a interferência do trabalho com a vida particular, a carência de autoridade e influência necessária à execução do trabalho”.

Por sua vez, Cavanagh (1992) na análise do estudo efetuado por Locke e Gruneberg (1992) destaca três fatores que influenciam a satisfação no trabalho: “diferenças de personalidade, diferenças no trabalho e diferenças nos valores atribuídos ao trabalho”, este último fator significa que, para alguns, o trabalho é uma parte muito importante da vida, para outros é apenas um aspeto da vida que existe para dotar outras necessidades.

Concluimos que, para efeitos da gestão do clima organizacional e para a satisfação dos colaboradores, assumem grande relevância as questões da comunicação e da partilha de informação, essenciais à prevenção e adequada gestão de conflitos nas organizações.

### **2.3.1. A Comunicação e a Partilha de Informação**

Um dos fatores que mais contribui para o bom ambiente na organização é a comunicação. A comunicação pode ter efeitos sobre o clima organizacional, a motivação individual, a imagem da organização, no alinhamento dos objetivos individuais e organizacionais e na gestão da qualidade. A comunicação é de facto, importante para o cumprimento dos objetivos das organizações, constituindo, muitas vezes, a chave para a resolução de problemas e aproveitamento de oportunidades (Rocha, 2010; Cunha et al., 2010). Esta influencia o funcionamento da estrutura organizacional na tomada de decisões e permite a integração e a coordenação dos colaboradores dentro da organização.

Segundo Rocha (2010), deve existir preocupação das chefias e dirigentes, no quotidiano funcional, de reforçar a opinião positiva sobre as tarefas e responsabilidades, que evidenciem desempenhos de qualidade, seja a nível individual ou de equipa. Para Almeida (2000), em qualquer organização, a comunicação interna contribui fortemente

para a construção e manutenção das equipas de trabalho. Carapeto et al. (2020) reforça que a comunicação interna deve ser entendida, desde logo, como um instrumento estratégico de gestão, permitindo que a informação flua de forma integrada e estruturada a uma só voz.

É um processo através do qual se desenvolvem as relações, não só entre as pessoas do ponto de vista físico, mas essencialmente entre as mesmas e a organização enquanto pessoa moral. Almeida (2000) salienta que os meios de comunicação na organização servem para facilitar a organização do trabalho com recurso a agendamento e calendarização de tarefas, obter notícias internas e externas, divulgar parcerias, informar sobre alterações legislativas, bem como para fortalecer a relação entre departamentos. Importa, assim, segundo Carapeto et al. (2020), manter os trabalhadores informados das decisões que interferem nas suas vidas profissionais direta ou indiretamente, ajustamentos de equipas, alterações de funções, reorganização do trabalho, processos e procedimentos.

### **2.3.2. A Gestão de conflitos nas organizações**

O conflito é algo inevitável da vida em sociedade. A partir do momento em que existe troca de recursos, informações e ideias ou tomadas de decisões, estamos sujeitos a desacordos entre duas ou mais partes. Deste modo, o conflito é potenciado pelas mais diversas razões, e faz parte da própria evolução do ser humano enquanto ator social. Todas as situações de conflito são antagónicas e perturbam a ação ou a tomada de decisão por parte de pessoas ou grupos. É um fenómeno subjetivo, muitas vezes inconsciente ou de difícil perceção. A sua existência não é prejudicial, antes pelo contrário, promove o crescimento e o desenvolvimento. A sua anulação ou inexistência não seriam de modo algum benéficas, quer para os indivíduos, quer para as organizações. É possível pensar inúmeras alternativas para indivíduos e grupos lidarem com os conflitos. Estes podem ser ignorados ou abafados, ou sanados e transformados num elemento auxiliar na evolução de uma sociedade ou organização.

Para Chiavenato (2005), o surgimento do conflito ocorre quando, ideias, sentimentos ou interesses opostos se chocam, ou quando uma parte percebe que a outra pretende interferir no atingimento dos seus objetivos.

De acordo com Almeida (1995, p.131), “um conflito é uma situação

que se caracteriza por escassez de recursos e por um sentimento de hostilidade””. Ou seja, o conflito é então motivado pela presença de uma escassez de recursos, quando estes são disputados por duas ou mais pessoas.

Para Chiavenato (2010), o conflito pode ser percebido: quando os envolvidos sabem que o conflito existe porque os objetivos são diferentes; experienciado, provocando efeitos de raiva e hostilidade, porém de forma oculta; e manifesto, quando o conflito é aberto, sendo manifestado através da conduta dos envolvidos. Algumas situações tendem a criar percepções diferentes entre pessoas e grupos, predispondo ao conflito.

Segundo o mesmo autor, existem quatro condições que antecedem o conflito: a ambiguidade de papel - quando propósitos não estão bem definidos; os objetivos concorrentes com metas e finalidades individuais e/ou grupais diferentes, tornando-se a percepção incompatível; os recursos compartilhados - divisão e realocação de recursos necessários e a interdependência de atividades - quando um depende do outro para alcançar seu objetivo.

Montana e Charnov (2010) descrevem que o conflito organizacional é estimulado pelas diferenças de metas, pela competição de recursos, pela falta ou falhas na comunicação, por desacordos quanto a padrões de desempenho e pela estrutura organizacional. Outros exemplos de causas internas de conflitos encontram-se ligados ao ambiente organizacional. Os conflitos organizacionais ocorrem no seio das organizações porque as diferentes partes que constituem a organização têm interesses, necessidades e pontos de vista diferentes. Nas organizações existem determinadas condições que tendem a gerar conflito, nomeadamente: cultura organizacional caracterizada pelo confronto e desconfiança; falha de comunicação; inexistência de coordenação entre os diferentes setores; aumento do grau de interdependência entre os colaboradores; diferença e incompatibilidade entre interesses e objetivos; diferenças de poder; grau de diferenciação intraorganizacional; diferenças individuais, como idade, sexo, atitudes, crenças, valores, experiências, diferenças de personalidade e existência de conflitos anteriormente não resolvidos. Por outro lado, a definição pouco rigorosa das hierarquias, das competências e funções dos colaboradores também se podem tornar geradoras de conflito. Os conflitos nas organizações têm impacto ao nível da produtividade individual, grupal e organizacional, bem como a forma como influenciam os níveis de satisfação dos membros das equipas/grupos de trabalho.

Se nos centramos na Escola enquanto organização social com nor-

mas e regras próprias, onde interagem diversos atores sociais (alunos/as, docentes, não docentes, diretor(a), técnicos(as), pais e encarregados de educação com diferentes características, educações, religiões e personalidades, os conflitos também estão patentes, uma vez que todos estes intervenientes interagem entre si, estabelecendo múltiplas relações, interações sociais e de aprendizagem.

Concluímos, assim, que

*[a]o decorrerem da sociabilidade do homem, os conflitos são algo de natural e inevitável. Onde há homens há conflitos! (...) o conflito não é estático, mas antes um processo que implica uma sequência de acontecimentos e que se traduz sempre na existência de três elementos, a saber: a relação ou a interação entre as pessoas que enquanto seres sociais se relacionam uns com outros; uma diferença ou incompatibilidade entre eles; e a percepção ou a tomada de consciência dessa mesma diferença e incompatibilidade (Monteiro, 2019, p.465).*

Mas “estudar o conflito impõe aceitar a sua inevitabilidade e pressupõe a adoção de uma atitude positiva, reconhecendo que, a grande maioria das situações conflituosas são negociáveis, sendo possível alcançar um consenso e uma solução duplamente vantajosa para as partes envolvidas” (Monteiro, 2019, p 466).

Os efeitos, as consequências, positivas ou negativas, que decorrem de uma situação de conflito, dependem da forma como os mesmos são geridos e administrados. Desta forma, os conflitos geram efeitos negativos se forem negados, não percecionados ou ignorados, pois voltarão a aparecer; mas podem gerar efeitos positivos e produtivos se forem percecionados e solucionados pelas partes envolvidas, fomentando a comunicação intergrupar, a compreensão mútua, a cooperação intra-grupar, a mudança, a maior aceitação de decisões, incrementação dos níveis de criatividade, entre outros, contribuindo para um melhor desempenho dos colaboradores, dos grupos e da organização.

Para Chrispino (2007), o conflito possui inúmeras vantagens dificilmente percebidas por aqueles que veem nele algo a ser evitado: regula as relações sociais; ensina a ver o mundo pela perspectiva do outro; permite perceber que o outro possui percepções diferentes; ensina que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social; permite o reconhecimento das diferenças, que não são ameaça, mas resultado natural de uma situação em que há recursos escassos e racionaliza as estratégias de competência e de cooperação entre outros.

Por sua vez Cunha et al. (2007, p. 536) salienta os potenciais efeitos

negativos dos conflitos no trabalho: provoca decréscimo nos níveis de satisfação; cria suspeições, desconfianças e estereótipos negativos acerca dos outros; aumenta os níveis de tensão e stress, podendo suscitar problemas de saúde (física e psicológica); obstrui a cooperação; empobrece o processo de coordenação do trabalho; reduz o empenho organizacional e suscita a destruição do grupo.

De acordo com Martinez Zampa (2005) os conflitos escolares, por acontecerem no espaço próprio da escola ou com os seus atores diretos, normalmente ocorrem entre docentes; alunos e docentes; alunos; e entre pais, docentes e gestores.

Saber gerir o conflito é essencial para o sucesso da organização. A gestão de conflitos começa quando situações conflituantes são reconhecidas e são criadas soluções para lidar com os conflitos: abordagens de forma indireta ou de forma direta ajudam a administrar o conflito. Com as abordagens indiretas, a administração do conflito centra-se na redução do contacto entre as partes conflituantes tendo como foco metas comuns e mudanças comportamentais. As abordagens diretas consistem em analisar e identificar as razões, resultando que ambas as partes se sentem vitoriosas.

Com a atual progressiva alteração de modelo de gestão de recursos humanos na AP, para o modelo de emprego, novos valores ganham relevância, como a eficiência e a qualidade dos serviços públicos. No entanto, os valores tradicionais não foram afastados (Rocha, 2010).

Quando ocorrem conflitos numa organização, sejam eles relacionados com o trabalho, negociações com fornecedores e clientes ou entre setores e pessoas, o importante é o gestor ter a perceção do conflito e agir sobre ele na tentativa da sua resolução, pois um conflito não-administrado pode voltar com mais força e tornar-se um retrocesso para a organização ou equipa envolvida.

É fundamental que o gestor solucione o conflito e transforme as diferenças em resolução de problemas, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento pessoal e organizacional dos envolvidos. Para alcançar estes objetivos, o gestor precisa desenvolver habilidades pessoais de comunicação e relacionamento interpessoal. Estas habilidades são: assertividade, congruência, empatia, neutralidade, saber ouvir, perguntar.

A gestão de conflitos efetuada de forma eficaz traz resultados positivos a uma organização e aos respetivos colaboradores. Auxiliando a gestão de conflitos com a satisfação dos colaboradores, será a melhor forma de as organizações da atualidade progredirem e se desenvolverem num mercado competitivo e globalizado. Surge então o conceito

de satisfação no trabalho, associado ao conceito de gestão de conflitos eficaz.

Mas gerir conflitos é mais do que resolver conflitos. É atuar, sempre que possível, na sua prevenção implica atuar na sua prevenção. Neste sentido, o sucesso de uma organização passa não só pela capacidade que o líder tem de gerir os conflitos, mas também pela prevenção. Uma organização que previne os conflitos cria um bom ambiente de trabalho

Assim, em contexto escolar, a planificação do trabalho e a distribuição do serviço constituem os pilares de uma organização que valoriza os seus recursos humanos numa perspetiva da sua otimização e rentabilização tendo em vista a missão, as metas e os objetivos estratégicos da instituição, constantes no seu Projeto Educativo. Para tal, um bom e adequado organograma com a definição transparente da hierarquia de responsabilidades, competências, funções e objetivos de trabalho de cada uma das áreas de trabalho desempenhados pelos AT será sempre uma mais-valia para a instituição, uma vez que o sucesso da mesma passa pela capacidade que o gestor tem de prevenir conflitos. Este “Código de Conduta” previne situações de conflito relacionadas com comportamentos ou processos, uma vez que cada profissional sabe exatamente o que lhe compete. Este mecanismo de prevenção é muito importante e contribui para o empenho dos colaboradores.

Assim, importa enquadrar o serviço e as responsabilidades individuais como suporte de um efetivo compromisso pessoal e profissional de cada um dos AT para com os Serviços de Administração Escolar e o seu local de trabalho.

O trabalho desenvolvido até aqui procurou apresentar uma reflexão sobre as mudanças operadas na Escola, enquanto organização política e social, que evoluiu legislativamente e operacionalmente, no sentido de valorizar a participação, a satisfação e a opinião de todos os atores educativos. As convergências entre os diferentes aspetos focados ao longo da revisão da literatura que efetuámos influenciaram as nossas opções metodológicas.

### **3. Metodologia**

#### **3.1. Contextualização do Estudo**

O Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira constituiu-se, oficialmente, em 26 de abril de 2013 com a tomada de posse da Comissão Administrativa Provisória (CAP). Resultou da junção do, até então, Agru-

pamento de Escolas José Saraiva com a Escola Secundária de Domingos Sequeira, tornando-se esta a sua escola sede.

Em termos genéricos, este território educativo abrange, para além da sede, a Escola Secundária de Domingos Sequeira, a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos José Saraiva, a Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância da Cruz da Areia, todas situadas na cidade de Leiria, e as escolas dos ensinos Pré-Escolar e do 1.º Ciclo, das localidades de Azoia, Barreira, Cortes e Parceiros, Pernelhas, Reixida e Telheiro, num total de 15 estabelecimentos de ensino (9 da união de freguesias de Leiria, barreira, Cortes e Pousos e 5 da união de freguesias de Parceiros e Azoia).

### **Recursos Humanos**

De acordo com o projeto educativo<sup>7</sup> e tendo por base os dados do ano letivo 2018/2019, o Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira é frequentado por 2921 alunos (283 maiores de 18 anos) em regime diurno. O corpo docente é constituído por 274 professores e o corpo não docente é constituído por 76 colaboradores (12 assistentes técnicos, 59 operacionais e 5 técnicos especializados):

O Agrupamento assume como MISSÃO o “(...) desenvolvimento organizacional, administrativo, pedagógico/didático, psicossocial e comunitário do Agrupamento, valorizando parcerias, mecanismos de autoavaliação e consequentemente planos de melhoria com os seguintes objetivos: garantir a todos os alunos que o frequentam a formação do carácter e da cidadania ativa e informada; assegurar a plena inclusão, contribuir para a integração na vida ativa; valorizar os diferentes saberes e culturas; promover o sucesso educativo; desenvolver global e harmoniosamente a personalidade dos alunos.” Tem como VISÃO “(...) sustentar a sua identidade forte e o seu estatuto de Agrupamento de referência, pela qualidade do sucesso educativo e social e pela sua intervenção no desenvolvimento da comunidade em que se insere.”

O seu projeto educativo é norteado pelos princípios que orientam, justificam e dão sentido ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a saber: base humanista, saber, aprendizagem, inclusão, coerência e flexibilidade, adaptabilidade e ousadia, sustentabilidade e estabilidade. Pauta-se também pelos valores intrínsecos à cultura de escola: responsabilidade e integridade; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação; cidadania e participação e liberdade.

7 Disponível em: <https://www.aedsequeira.com/agrupamento/instrumentos-de-autonomia/>, acedido em 07/10/2019

## Serviços de Administração Escolar

Os Serviços Administrativos Escolares (SAE) destinam-se a apoiar o funcionamento do Agrupamento de Escola/ Escola não agrupada, nomeadamente no campo contabilístico e administrativo com vista à perfeita integração no Projeto Educativo do mesmo.

Os serviços administrativos do Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira situam-se na Escola sede do Agrupamento, a Escola Secundária Domingos Sequeira, com uma extensão na Escola Básica José Saraiwa com as áreas de expediente, alunos e ação social escolar.

De acordo com o Regulamento Interno<sup>8</sup> capítulo III, art. 97.º:

*“1. Os serviços administrativos são dirigidos pelo chefe de serviços de administração escolar / coordenador técnico ou por quem estiver legalmente habilitado para tal.*

*2. O chefe de serviços de administração escolar / coordenador técnico programa atividades e organiza o trabalho do pessoal que chefia / coordena, segundo indicações e diretivas do Diretor. Exerce ainda, as funções de chefia técnica e administrativa sendo o responsável pelos resultados da sua equipa de suporte.”*

O horário de atendimento dos Serviços de Administração Escolar é das 09:00 às 12:30 e das 14:00 às 16:00, com a exceção de 4.ª feira que é das 9.00 às 13:00.

De acordo com o art. 98.º nos serviços administrativos funcionam as seguintes áreas: a) Contabilidade e tesouraria; b) Vencimentos; c) Pessoal docente e não docente; d) Alunos; e) Arquivo; f) Inventário/cadastro; g) Expediente; h) Ação Social Escolar e i) Economato.

No art. 111.º, da Secção VI, os Serviços de Ação Social Escolar prestam apoio no âmbito da prevenção da exclusão social e do abandono escolar e na promoção do sucesso escolar e educativo, de modo a garantir a todos os alunos, independentemente das suas condições sociais, económicas, culturais e familiares, a possibilidade de concluir com sucesso o ensino secundário, em qualquer das suas modalidades. Abrangem os setores dos Transportes escolares; Auxílios económicos; Seguro escolar; Bar-bufete; Refeitório e Papelaria-reprografia.

### 3.2 Enunciado do Problema

As mudanças constantes da realidade organizacional das escolas tor-

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.aedsequeira.com/agrupamento/instrumentos-de-autonomia/>, acedido em 07/10/2019

naram o trabalho desenvolvido pelos AT cada vez mais exigente, nomeadamente, a alteração ao modelo de gestão das escolas/agrupamentos, a criação dos agrupamentos, as alterações da carreira, a diminuição de colaboradores e de recursos, que pressiona o trabalhador a produzir cada vez mais e melhor. Refletir, analisar e aprofundar a temática destes profissionais, tendo em conta estas novas realidades, tão pouco explorada na doutrina, tornou-se um ponto de partida para a problemática em estudo.

Neste estudo pretendemos, também, comparar a perceção que a comunidade escolar tem relativamente ao trabalho desenvolvido pelos AT e a sua própria perceção no âmbito das suas funções na organização.

Uma vez conhecida a problemática do nosso estudo, tentaremos dar resposta à seguinte questão inicial: – *A perceção da comunidade escolar relativamente ao trabalho desenvolvido pelos AT será análoga à perceção individual que os mesmos têm de si próprios e das funções que exercem?*

Assim, para esta investigação foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. Caracterizar a satisfação dos AT em relação à organização, aos atores e ao exercício da sua profissão.
2. Conhecer a perceção que os AT possuem em relação à sua imagem profissional.
3. Averiguar da existência de necessidades de formação ou de outras necessidades de índole organizacional que após colmatadas sejam um contributo para a realização profissional e pessoal dos AT, tal como para o seu reconhecimento social.
4. Relacionar a satisfação dos AT com as diversas ações desempenhadas, com as opiniões que possuem em relação às suas tarefas, aos seus conhecimentos e à imagem em relação à sua profissão.
5. Conhecer o grau de satisfação da comunidade escolar relativamente aos serviços prestados pelos AT quanto ao atendimento, operacionalização do serviço prestado (resolução de questões/soluções apresentadas) bem como outros indicadores que consideramos pertinentes para melhorar caracterizar a perceção da comunidade escolar tem relativamente a estes profissionais.
6. Comparar a perceção que os AT têm do seu trabalho na organização com a perceção que a comunidade escolar tem.

### **3.3. Opções Metodológicas**

Nesta investigação, como se trata de um estudo direcionado para um

contexto específico e bem delimitado, onde se pretende centrar a análise e interpretação de aspetos da prática profissional dos AT do Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira, que não são mensuráveis de forma objetiva, imediata e sumativa, estamos perante um estudo de caso.

No desenvolvimento do trabalho de investigação foi nossa intenção que as técnicas utilizadas permitissem a realização da triangulação de dados de duas fontes de informação, sobre o mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação. Segundo Yin (1993, p.69) “uma pista importante é formular a mesma questão na análise de dados de diferentes fontes; se todas as fontes indicarem as mesmas respostas, os dados foram triangulados com sucesso.”

Nesse sentido, definiu-se como necessário realizar: i) um inquérito por questionário que segundo Bell (2008, p.189), nos permitirá “quantificar uma multiplicidade de dados e proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” e ii) entrevistas semiestruturada aos AT, de modo a complementar a informação recolhida nos inquéritos por questionário, que nas palavras de Martins (2013, p.30) “faculta o acesso a informações num plano individualizado, dando a cada sujeito a possibilidade de se expressar sobre determinado conteúdo, permitindo ao investigador obter uma visão aprofundada da problemática em estudo, na perspetiva dos atores envolvidos.”

### **3.4. Instrumentos de Recolha de Dados**

Segundo Fortin (2009) o questionário “(...) é um instrumento de medida que traduz os objetivos de um estudo com variáveis mensuráveis. Ajuda a organizar, a normalizar e a controlar os dados, de tal forma que as informações procuradas possam ser colhidas de uma forma rigorosa”. Ainda segundo o mesmo autor, o questionário permite recolher informação sobre crenças e opiniões, factos, assim como avaliar níveis de satisfação.

Este entendimento vem fundamentar a nossa opção por este instrumento de recolha, que vai assim possibilitar a obtenção de dados, permitindo comparar as perceções que os AT têm de si mesmo e as perceções dos outros elementos da comunidade educativa acerca deles. Para isso elaborámos dois questionários: um, destinado especificamente aos AT; outro, destinado aos restantes elementos da comunidade escolar, utilizadores dos serviços administrativos.

### 3.5. Procedimentos

O inquérito por questionário foi realizado com recurso ao Google Forms e disponibilizado online. Perante a ausência de feedback, i. e. de respostas aos questionários, foi decidido converter o questionário em formato papel e distribuí-lo aos inquiridos. Contudo só foi possível a recolha de alguns dos questionários em formato papel, distribuídos aos estudantes maiores de 18 anos.

Após o preenchimento dos questionários online ou em papel, pretendíamos efetuar um conjunto de entrevistas aos AT que não foi, contudo, possível realizar. Cumpre esclarecer que, na sequência das medidas excecionais de isolamento e confinamento físico e social para combater a Pandemia do COVID 19, enquadradas no âmbito da declaração do Estado de Emergência, as escolas encerraram, comprometendo a concretização das referidas entrevistas.

Antes da aplicação dos questionários, procedeu-se à sua validação com um pré-teste que consiste na apresentação do instrumento a “um pequeno número de pessoas pertencentes às diferentes categorias de indivíduos que compõem a amostra” (Quivy & Campenhoudt, 1998, pag.182), tendo em vista os ajustes finais do questionário para garantir o sucesso da investigação. Para a realização do pré-teste do questionário dirigido aos AT e à comunidade escolar contou-se com a colaboração de outros profissionais, AT, pessoal docente e não docente de outra instituição, colegas do mestrado e alguns professores do Politécnico de Leiria.

Os pareceres emitidos pelos inquiridos na fase de pré-teste revelaram-se pertinentes e possibilitaram a deteção de insuficiências que permitiram produzir uma versão final do questionário mais consistente. Testado o inquérito e feitos os reajustes necessários, passou-se à recolha de dados.

Entre fevereiro e março disponibilizámos os questionários online, posteriormente reforçados com a sua versão em formato papel, com a colaboração do Diretor da ESDS, à comunidade escola (docentes, não docentes, representantes dos encarregados de educação e alunos do 12.ºano maiores de 18 anos), com intuito de colher a sua opinião relativamente aos serviços prestados pelos AT quanto ao atendimento, operacionalização do serviço prestado (resolução de questões/soluções apresentadas) bem como outros indicadores que consideramos pertinentes para melhorar caracterizar a perceção da comunidade escolar tem relativamente a estes profissionais.

Quanto às questões que foram formuladas no âmbito dos AT, a elabo-

ração de uma escala de satisfação permite obter o índice de satisfação geral em relação a diversos aspetos relacionados com o sistema escolar, contemplando não só os relacionamentos interpessoais, mas também condições e ambiente de trabalho, reconhecimento, grau de iniciativa, entre outras.

## **4. Resultados e discussão**

### **4.1. Caracterização da Amostra**

Dos 7 inquiridos, todos são do sexo feminino, situando-se a média de idades em 50 anos (com um desvio padrão de 7,52) e a antiguidade média na profissão é de 23 anos (com um desvio padrão de 7,39), compreendidas entre a idade mínima de 41 anos e a idade máxima de 60 anos.

A nível das habilitações académicas, todos os inquiridos têm o 12º ano. O respetivo vínculo laboral é o contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado sendo que todos trabalham na sede do agrupamento.

O tempo médio na atual categoria é de 19 anos (com um desvio padrão de 7,59) e a média de tempo no agrupamento em questão é de 20 anos (com um desvio padrão de 9,16).

Relativamente à categoria profissional 6 são AT e 1 coordenador técnico. 57,14% dos inquiridos desempenha funções nas áreas dos alunos e de contabilidade e tesouraria; 42,16% nas áreas de pessoal docente e não docente, arquivo, inventário/cadastro e ação social escolar; 28,57% no expediente e 14,29% na área dos vencimentos e POCH.

### **4.2. Local e Ambiente de Trabalho**

Foi solicitado aos inquiridos que referissem em que medida as afirmações se aplicavam a si e ao seu local de trabalho (tendo em conta 3 grandes áreas: o seu trabalho/ desempenho; o seu serviço; o seu bem-estar), usando uma escala de Likert de 5 pontos (em que 1 – não se aplica rigorosamente nada a mim e 5 – aplica-se completamente a mim).

As cotações médias das afirmações foram de 3,86 (em 5 pontos). A única exceção é na afirmação “Considero que as relações entre as pessoas são mais importantes que o espaço laboral”, que apresenta uma média de 4,14 pontos (em 5).

Relativamente à área do “meu trabalho/desempenho”, todos consi-

deram útil o trabalho que desenvolvem. 28,57% dos inquiridos responde “aplica-se completamente a mim” quando se referem ao reconhecimento da utilidade das atividades que desempenham.

71,43% dos inquiridos sentem-se motivados na profissão e consideram que o seu trabalho vai ao encontro das suas expectativas. Apenas 28,57% não têm a mesma opinião.

Quanto à área “O meu serviço”, 71,43% dos inquiridos considera que a organização do serviço é funcional e que o local de trabalho é adequado para o número de pessoas. Mais de metade gosta da forma como o trabalho está estruturado na organização e sente o apoio do coordenador técnico/chefe de secretaria na execução das tarefas. 28,57% considera que esta situação “aplica-se pouca a si” ou “não se aplica”. 14,29% não responde à questão relativa ao apoio do coordenador técnico/chefe de secretaria.

Na área do “meu bem-estar” a maioria dos inquiridos considera que as relações entre as pessoas são mais importantes que o espaço laboral, apenas 14,29% responde “aplica-se pouco a mim”. No que se refere à preocupação que as chefias têm como os seus colaboradores na organização (estado emocional, estado de saúde,...), mais de 50% dos inquiridos responde que “não se aplica a mim” ou “aplica-se pouco a mim”.

Quando surgem conflitos no local de trabalho 57,14% dos inquiridos procura resolvê-los.

Relativamente ao ambiente de trabalho, foi solicitado que os inquiridos classificassem a relação entre os membros da organização, utilizando uma escala de Likert de 5 pontos (1 - Muito má; 2 - Má; 3 - Razoável; 4 - Boa; 5 - Muito Boa).

A grande maioria dos inquiridos (85,71%) considera “Boa” a relação entre os AT e os alunos, os professores, a direção e entre os próprios colegas administrativos. 14,29% consideram esta relação “Muito Boa”.

Relativamente aos outros colaboradores não docentes, 14,29% dos inquiridos considera a relação “Razoável” e 85,71% considera “Boa”.

Já entre os AT e os encarregados de educação, 71,43% considera que a relação é “Boa”, 14,29% considera “Razoável” e também 14,29% considera “Muito boa”.

Os outros elementos da organização tiveram cotações mais dispersas: 28,57% considera a relação “Razoável”, 42,86% considera “Boa”, 14,29% considera “Muito boa” e 14,29% não responderam.

Mostrando a informação de outra forma, a média das cotações para os colegas técnicos administrativos, alunos, professores e direção é de 4,14 (em 5 pontos). Para os encarregados de educação é de 4, para os

outros colaboradores não docentes é de 3,86 e para outros elementos é de 3,83.

### **4.3. Satisfação no Trabalho**

Foi, também, solicitado aos inquiridos que classificassem o seu grau de satisfação relativamente a 7 grandes áreas: ações de formação, tarefas/funções desempenhadas, condições de trabalho, organização dos serviços administrativos, realização pessoal e reconhecimento, participação na tomada de decisões e avaliação de desempenho/progressão na carreira.

Aqui as cotações médias foram bastante distintas nos diferentes itens das várias áreas, variando entre 1,71 e 4,29.

As áreas com cotações mais baixas são as seguintes: “Avaliação de desempenho/Progressão na Carreira” com cotações médias entre o 1,71 e o 2,57; e “Ações de formação” com cotação média de 2 e 2,43. A área de cotação mais alta é a referente às “Condições de trabalho” com cotações médias compreendidas entre 4,14 e 4,29.

Podem salientar-se os itens que apresentam cotações médias superiores ou iguais a 4, a saber: horário de trabalho (4,29); local de trabalho (4,29); tarefas/funções que desempenha (4,29); realização pessoal (4,14), ambiente de trabalho (4,14) e grau de autonomia (4).

Quando questionados sobre os conhecimentos que consideram mais importantes para o adequado desempenho da sua atividade, 87,71% destaca a “Informática e novas tecnologias”; 57,14% a “Legislação”; 42,86% as “Relações Humanas” e a “Organização e gestão escolar”.

Pensando na organização, e relativamente às tarefas executadas, 71,43% afirma ser a favor da rotatividade das tarefas / funções, mas reconhece que não se sente preparado para executar algumas delas e 28,57% prefere desempenhar as tarefas habituais.

Questionados sobre a perceção que a comunidade escolar tem dos serviços administrativos, 71,43% considera que a comunidade escolar desconhece o trabalho desenvolvido pelos técnicos administrativos, 14,29% refere que reconhecem e não valorizam o trabalho e os restantes 14,29% referem que estes reconhecem e valorizam o trabalho dos técnicos administrativos, mas apenas dos que estão na área dos alunos.

Relativamente aos conflitos no local de trabalho 42,86% afirma não surgirem conflitos significativos, 28,57% refere serem mais frequentes entre colegas da mesma categoria. 14,29% considera mais frequentes conflitos entre os técnicos administrativos e os professores e 14,29%

não responde à questão.

#### **4.4. Percepção dos Outros Elementos da Comunidade Escolar**

Foram, também, inquiridos 164 membros da comunidade escolar (45 alunos maiores de 18 anos, 45 docentes, 17 colaboradores não docentes e 57 representantes dos encarregados de educação) relativamente ao seu grau de satisfação em relação a vários aspetos da organização: quanto ao atendimento, quanto à operacionalização do serviço prestado e quanto a outros indicadores.

De um modo geral, podemos verificar que as cotações médias são mais elevadas em todos os itens nas respostas dadas pelos AT.

Relativamente ao atendimento, as discrepâncias registadas são por ordem decrescente as seguintes: simpatia no atendimento (0,69), qualidade de informação disponibilizada (0,44), tempo de espera (0,41), reatividade e conduta no atendimento (0,38), condições das instalações (0,20) e cumprimento do horário (0,04).

Quanto à operacionalização dos serviços prestados, os 3 itens que apresentam maiores diferenças entre as respostas dos AT e a comunidade escolar dizem respeito ao grau de responsabilidade dos serviços (0,97), à iniciativa e empenho na resolução das questões apresentadas (0,74) e à disponibilidade das(os) colaboradores (0,7).

Nos outros indicadores, o horário de funcionamento é onde se verifica maiores diferenças entre as perspetivas dos AT e da comunidade escolar (1,13) seguindo-se a confiança nos serviços/na resposta que é dada (0,97) e no valor global dos serviços prestados pelos serviços administrativos do agrupamento (0,94).

#### **5. Conclusões**

Dos resultados apresentados anteriormente, verifica-se que os AT estão satisfeitos com as condições de trabalho, nomeadamente ao nível do local (espaço físico), horário e ambiente de trabalho. Referem, ainda, que o período normal de trabalho é adequado e que vai ao encontro das suas expectativas, o que contribui para a sua realização pessoal. Estão satisfeitos quanto às tarefas/funções que desempenham e ao seu grau de autonomia, mas o seu grau de satisfação diminui relativamente aos instrumentos de trabalho. Estas conclusões vão ao encontro de Cunha *et al.* (2007), uma vez que estes referem que “a satisfação com o trabalho

deve ser entendida como um conjunto de fatores percebidos pelos indivíduos como mais ou menos ajustados às suas expectativas”. De entre os fatores determinantes para a satisfação profissional destacam, para além da idade e do género, os fatores de natureza pessoal (tipo de personalidade, satisfação geral com a vida); demográficos (crenças, comportamentos, atitudes, contexto social) e organizacionais (salário, trabalho, perspetivas de carreira, estilo de chefia, a relação com os colegas e as condições físicas do trabalho).

Os inquiridos consideram que as relações entre as pessoas são mais importantes do que o espaço laboral e que a relação que estabelecem entre todos os elementos da organização/comunidade escolar é boa ou muito boa. Tal reforça a ideia de Herzberg, Mausner e Snyderman (1959), que defendem que a satisfação no trabalho pode ser intrínseca, quando tem origem no próprio trabalho (se o trabalho é interessante, se tem oportunidades de carreira, se o colaborador tem responsabilidade e autonomia), ou pode ser extrínseca quando a satisfação é consequência do salário, das políticas da empresa, da segurança no trabalho ou mesmo dos relacionamentos com os colegas de trabalho.

Grande parte dos AT considera que não surgem conflitos significativos no local de trabalho e quando surgem são mais frequentes entre colegas da mesma categoria e/ou professores e não com a restante comunidade escolar.

Todavia mais de metade dos inquiridos considera que, na organização, as chefias não se preocupam com os seus colaboradores (nomeadamente com o estado emocional, as condições de saúde, entre outros) e que o seu trabalho não é reconhecido, nem valorizado pelas chefias (mostraram-se insatisfeitos, ou nem satisfeitos, nem insatisfeitos), o que confirma o pensamento de Cunha *et al.* (2007), que referem que a satisfação das pessoas pode estar relacionada com as “condições de trabalho, o estilo de chefia, o comportamento dos colegas, o salário e as perspetivas de promoção”. Rocha (2010) refere que deve existir preocupação quotidiana por parte das chefias e dos dirigentes em reforçar a opinião positiva sobre as tarefas e responsabilidades que evidenciem desempenhos de qualidade, seja a nível individual ou de equipa.

A perceção que os AT têm relativamente à comunidade escolar é que a maioria dos utentes desconhece o seu trabalho ou apenas reconhece e valoriza os que estão adstritos à área dos alunos.

Verifica-se que os AT não têm grandes expectativas relativamente às oportunidades de progressão na carreira e que não estão satisfeitos relativamente à adequação do sistema de avaliação de desempenho. Esta

percepção corrobora a ideia de Bauk (1985) que afirma que os fatores considerados como os mais significantes quanto ao stress e à insatisfação no trabalho, são a falta de conhecimento sobre oportunidades de progresso e promoção no trabalho e o modo como ocorre a avaliação da performance profissional.

Os inquiridos são a favor da rotatividade das tarefas/funções, mas não se sentem preparados para executar algumas delas. Esta conclusão reforça a opinião de Spinelli (2015) que considera que devem ser formalizadas estratégias de formação baseadas no quotidiano profissional, ou seja, primeiramente é necessário efetuar um levantamento das necessidades reais e posteriormente, analisar as dificuldades apontadas pelos colaboradores no dia-a-dia.

Os resultados também mostram que os AT não estão satisfeitos quanto à pertinência/adequação das ações de formação ao seu trabalho e ao acesso às mesmas, o que corrobora a opinião de Rocha (2020), que afirma que existe, por vezes, formação que não está relacionada com a realidade do trabalhador.

Os AT inquiridos consideram a informática e as novas tecnologias, a legislação, a organização e gestão escolar, bem como as relações humanas, conhecimentos importantes para o adequado desempenho das funções de AT.

Quando se faz a comparação entre a percepção que os AT têm do seu trabalho na organização com a percepção que a comunidade escolar tem dos mesmos, verifica-se que os AT têm sobre o seu próprio trabalho uma perspetiva mais positiva do que aquela que efetivamente a comunidade escolar lhes consegue reconhecer.

A maior discrepância verifica-se nos “outros indicadores” considerados por nós pertinentes para melhor caracterizar a percepção que a comunidade escolar tem relativamente aos AT, nomeadamente os itens do “horário de funcionamento”, da “confiança nos serviços/na resposta que é dada” e o “valor global dos serviços prestados pelos serviços administrativos do agrupamento”.

Quanto à “operacionalização dos serviços prestados” é o “grau de responsabilidade dos serviços” e a “disponibilidade das(os) colaboradores” que mais se destacam de entre os fatores que os AT consideram como mais relevantes no seu exercício profissional. No que diz respeito ao “atendimento” estas discrepâncias não são tão significativas em termos de percepção entre AT e a comunidade escolar destacando-se a “simpatia no atendimento” e a “qualidade da informação disponibilizada”.

Estas conclusões vão ao encontro da opinião de Henriques (2006)

que considera que nas empresas que prestam serviços, como é o caso dos AT nos serviços de administração escolar, os profissionais devem possuir competências específicas, nomeadamente ao nível do atendimento, pois estão sempre em contacto com diferentes elementos da comunidade escolar e/ou educativa. Características como o respeito pelo outro, a capacidade de gerir e reagir a situações inesperadas e de se adaptar rapidamente à mudança, a capacidade de comunicação, de transmissão de ideias, facilidade em atenuar conflitos e a sua objetividade, permitem e potenciam o sucesso de um colaborador no seio da organização.

### **Limitações da pesquisa e sugestões para investigações futuras**

Importa, agora, considerar algumas limitações da pesquisa e pistas para investigação futura.

A primeira limitação prende-se com a impossibilidade de realizar as entrevistas aos AT, não cumprindo assim, na íntegra, o propósito de um estudo de caso. A abordagem qualitativa teria permitido a recolha de dados em contexto, o que teria facilitado o aprofundamento da problemática de estudo contribuído para o seu enriquecimento ao permitir a triangulação com os dados recolhidos no inquérito por questionário. Pensamos que, no âmbito de investigações futuras poderão ser complementados os dados recolhidos com a realização de entrevistas aos AT.

A segunda resultou do facto da dimensão da amostra ser reduzida. Teria sido recomendável recolher uma amostra de maior dimensão. Sugere-se que outros investigadores apliquem os instrumentos de medida numa amostra de maiores dimensões e a outras escolas e agrupamentos.

A terceira limitação diz respeito às dificuldades sentidas na recolha de dados, uma vez que parte da comunidade escolar não estava a responder aos questionários online, e por isso foi necessário solicitar o preenchimento em papel. Devido à situação de saúde pública a decorrer não se tornou possível a recolha efetiva de todas as respostas aos questionários.

### **Considerações Finais**

Nesta investigação é possível perceber que ao integrarem uma estrutura organizacional complexa que vive em constante mutação, como é o caso da Escola, os AT desenvolvem um trabalho de grande responsabili-

dade, na retaguarda do processo de ensino-aprendizagem, assegurando o funcionamento burocrático-administrativo da organização escolar.

De facto, a Escola foi espelhando as transformações sociais, sendo palco de mudanças turbulentas no campo educativo e assistindo de perto à massificação do ensino e ao conseqüente aumento da população escolar. Ao longo de mais de duas décadas foram-se verificando algumas mudanças legislativas no que diz respeito ao pessoal não docente, em geral, e aos AT em particular, com o reconhecimento da necessidade da formação profissional dos recursos humanos, com a reformulação de funções, competências, conteúdos funcionais e com a criação de novas carreiras e a extinção de outras.

Os AT têm, ainda, sido afetados por outras mudanças, quer legislativas, quer resultantes da própria democratização da sociedade, que acabaram por influenciar o seu trabalho e as relações laborais. De salientar a junção das escolas em agrupamentos, numa primeira fase exclusivamente horizontais, e numa segunda fase verticais. Neste novo enquadramento legal, o papel destes colaboradores assumiu novos contornos e a tradicional divisão de trabalho tornou-se praticamente insustentável, uma vez que o universo dos atores dependentes dos Serviços de Administração Escolar aumentou significativamente (duplicou ou até triplicou). No mesmo sentido a diversificação de níveis de ensino, que passaram a estar agregados num único setor administrativo, obrigou os colaboradores a atualizarem, reciclarem e até a adquirirem outros conhecimentos. Esta realidade, aliada à modernização das formas de atendimento na AP conduziu à necessidade de reformular a organização destes serviços. Fomentando, nomeadamente, a implementação da gestão de processos e o sistema de atendimento personalizado. Para além disso, as sucessivas reformas educativas, a introdução da informatização dos serviços, com a utilização de várias plataformas institucionais, o recurso à utilização das novas tecnologias como meio privilegiado de comunicação com os organismos centrais e o aparecimento de novas realidades sociais nas escolas, decorrente, principalmente, do crescente número de alunos estrangeiros, são outros problemas que se apresentam como constrangimentos à eficácia do trabalho administrativo na Escola.

Após esta investigação consideramos que é premente repensar a formação dos AT, à luz da visão de Escola, de contextos cada vez mais complexos e exigentes em que os AT têm de trabalhar. Das conclusões obtidas podemos genericamente afirmar que os AT nem sempre se sentem preparados para desempenhar outras funções para além das que desenvolvem habitualmente e, por isso, o investimento na formação

e qualificação destes profissionais é um fator chave para o sucesso da qualidade e eficiência do seu trabalho. Defendemos que o investimento na melhoria das qualificações e no desenvolvimento profissional destes técnicos contribuirá decisivamente para melhorar a perceção que a comunidade escolar tem destes profissionais.

Questões como “Que conhecimentos e competências se valorizam? Que experiências de formação e que oportunidades de aprendizagem são proporcionadas aos futuros AT atualmente? E aos que neste momento estão a trabalhar?” são a base de reflexão para uma intervenção mais refletida e eficaz no desenho de uma formação/ valorização/ desenvolvimento de competências e ferramentas que contribuam para otimizar o exercício pleno das funções dos AT e, deste modo, contribuir para que melhor se reflitam na eficácia e na qualidade dos serviços da própria intuição.

Nesta perspetiva, os centros de formação em parceria com as instituições de ensino superior são organismos que poderão ter um papel consistente que possa contribuir para um sistema de formação contínua e integrada, que tenha em conta o perfil dos trabalhadores públicos e as necessidades dos respetivos serviços.

### **Referências Bibliográficas**

- Almeida, F. (1995). *Psicologia para gestores. Comportamentos de sucesso nas organizações*. Editora McGraw-Hill.
- Almeida, V. (2000). *A Comunicação Interna na Empresa*. Práxis.
- Bauk, A. (1985). Stress. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 13(50), abril/maio/junho.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação* (4.ª ed.). Gradiva Publicações, S. A.
- Bogdan & Biklen (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Câmara, P., Guerra, P., & Rodrigues, J. (2013). *Humanator XXI: Recursos Humanos e sucesso empresarial*. Publicações D. Quixote.
- Canotilho, J. & Moreira V. (2007). *Constituição da República Portuguesa Anotada, Vol. I e II* (4.ª Edição Revista). Coimbra Editora.
- Carapeto, C., Xavier, D., Belo, E., Gonçalo, F., Rodrigues, M. & Silva, R. (2020). *Guia de Apoio à Comunicação Interna nas Entidades Pú-*

blicas. [https://eportugal.gov.pt/documents/20142/50701900/PTColabAP\\_Proj1.6\\_GUIA%28VersaoFinal%29.pdf/1b0a49d7-feaf-3334-feac-3fda57f70e8c?t=1588776299514](https://eportugal.gov.pt/documents/20142/50701900/PTColabAP_Proj1.6_GUIA%28VersaoFinal%29.pdf/1b0a49d7-feaf-3334-feac-3fda57f70e8c?t=1588776299514)

- Caupers, J. (2003). *Introdução ao Direito Administrativo* (7.ª Edição). Âncora Editora.
- Cavanagh, S. (1992). *Satisfação no trabalho da equipe de enfermagem que trabalha em hospitais*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2648.1992.tb01968.x>.
- Centro de Estudos Judiciários (2018). *Direito das Relações Laborais*. Coleção Caderno Especial. [http://www.cej.mj.pt/cej/recursos/ebooks/Administrativo\\_fiscal/eb\\_DRLAP\\_2018.pdf](http://www.cej.mj.pt/cej/recursos/ebooks/Administrativo_fiscal/eb_DRLAP_2018.pdf).
- Chiavenato, I. (2010). *Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos na organização*. Elsevier.
- Chiavenato, I. (2005). *Comportamento organizacional: a dinâmica do sucesso das organizações* (2ª Edição). Elsevier.
- Cunha, M., Rego, A. & Cardoso, C. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. RH Editora.
- Cunha, M. P., A., Cunha, R. C. & Cardoso, C. (2007). *Organizações Positivas*. Publicações Dom Quixote.
- Cunha, M., Gomes, J., Rego, A., Campo C., Cabral-Cardoso, & Marques, C. (2010) *Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano*. Sílabo.
- Chrispino, A. (2007). *Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, 15(54), 11-28.
- Direção-geral da administração e do emprego público (2018). *Carta de Ética da Função Pública*. <https://www.dgaep.gov.pt/index.cfm?OBJID=E08C1D28-FB3E-4D1A-91357A2B5D646426>.
- Ferreira, J., Neves, J., Caetano, A., e (Coord.). (2011). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Escolar Editora.
- Fortin, M. (2009). *O processo de investigação da conceção à realização*. (5ª Edição). Lusociência.
- Henriques, P. L. (2006). *A Gestão do Desenvolvimento de Recursos Hu-*

manos nas Organizações: Uma Abordagem à Gestão Emocional nas Organizações (Dissertação de Doutoramento em Gestão, Instituto Superior de Economia e Gestão). Universidade Técnica de Lisboa.

- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work*. Wiley.
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Rand McNally. [http://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferencelD=1639511](http://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferencelD=1639511).
- Mações, M. (2017) *Liderança, Motivação e Comunicação*. Actual.
- Martins, S. M. (2013). *O Trabalho Colaborativo como Meio de Desenvolvimento Profissional de Professores do Projeto Fénix, na ESPS (Estudo de caso)* (Mestrado em Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais). Instituto Politécnico de Leiria.
- Martinez Zampa, D. (2005). *Mediación educativa y resolucion de conflictos: modelos de implementacion*. Ediciones Novedades Educativas.
- Meirinho, M., Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, (2)2.
- Montana, P., Charnov, B (2010). *Administração - Série Essencial*. Brasil: Saraiva
- Monteiro, S. S. (2019). A mediação enquanto método inclusivo de resolução de conflitos. In C. Freire, C. Mangas, & J.Sousa,, *Livro de Atas da V Conferência Internacional para a Inclusão – 2018* (pp. 456-471). Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. ISBN 978-989-8797-34-6.
- Pereira, A. R., Passos, C., & Ribeiro, C. (2022). *A motivação no ambiente de trabalho e o seu efeito no desempenho profissional: um estudo no setor bancário*. *Gestão E Desenvolvimento*, (30), 481-503. <https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2022.11688>
- Pimental, F. (2018). *Estatuto Jurídico do Trabalhador em Funções Públicas (e do sindicalismo na Administração Pública)*. Almedina.

- Quivy, R., & Campenhout, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2ª ed.). Gradiva.
- Rocha, J. (2010). *Gestão de Recursos humanos na Administração Pública* (3.ª Ed.). Escolar.
- Rodrigues, M. (2018) Fatores explicativos da satisfação e da motivação no trabalho: o caso Coindu S.A. Tese de doutoramento no Instituto Politécnico do Cávado e do Ave. RCAAP.
- Schermerhorn, Jr., John R; Hunt, J. G.; Osborn, R. (1999). *Fundamentos do Comportamento Organizacional*. Bookman
- Serrano, M. (2010). *A gestão de recursos humanos: suporte teórico, evolução da função e modelos*. Instituto Superior de Economia e Gestão – SOCIUS Working papers nº 1/2010
- Sousa, M. (1999). *Lições de Direito Administrativo* (Volume I). Lex.
- Spinelli, I. M. (2015). *Formação, desenvolvimento do capital humano e vantagem competitiva* (Dissertação de Mestrado em Economia e Gestão de Recursos Humanos, Faculdade de Economia). Universidade do Porto.
- Yin, R.(1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.



