



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica

**Competências comunicacionais emergentes
do educador de infância no século XXI e das
organizações educativas com Creche e
Educação Pré-Escolar – Estudo de caso**

Cátia Filipa Ferreira Rosa

Lisboa, abril de 2026



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica

Competências comunicacionais emergentes do educador de infância no século XXI e das organizações educativas com Creche e Educação Pré-Escolar – Estudo de caso

Cátia Filipa Ferreira Rosa

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica sob a orientação do Professor Doutor José Maria de Almeida

Lisboa, abril de 2026

Resumo

A presente investigação centra-se na comunicação no contexto da educação de infância, tendo como objetivo compreender quais são as competências comunicacionais emergentes do educador de infância no século XXI e de que forma estas se manifestam no funcionamento de uma organização educativa com valências de Creche e Educação Pré-Escolar. Neste sentido, procura-se analisar o papel da comunicação nas relações pedagógicas, no desenvolvimento profissional dos educadores e na dinâmica organizacional da instituição.

Para a realização do estudo recorreu-se a uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, tendo sido adotada a estratégia de estudo de caso. A recolha de dados foi efetuada através de entrevistas semiestruturadas realizadas a seis educadoras de infância e à diretora da instituição, complementadas com observação de atividades em contexto de sala e análise documental. A análise dos dados permitiu identificar várias dimensões da comunicação no contexto educativo, como a comunicação interna na instituição, a comunicação pedagógica em sala, as principais barreiras de comunicação e o papel do *feedback* no desenvolvimento profissional dos educadores.

Os resultados mostram que a comunicação é um elemento essencial na prática dos educadores de infância, ajudando a criar boas relações com as crianças, a promover a colaboração entre profissionais e a reforçar a ligação entre a escola e a comunidade educativa. O estudo revela ainda a importância do desenvolvimento de competências comunicacionais como a escuta ativa, o diálogo e a partilha de *feedback*, enquanto fatores potenciadores da melhoria das práticas pedagógicas e do clima organizacional.

Este estudo contribui para uma reflexão mais aprofundada sobre o papel das competências comunicacionais no contexto da educação de infância, evidenciando a sua importância para a qualidade das práticas pedagógicas, para o desenvolvimento profissional dos educadores e para o funcionamento das organizações educativas.

Palavras-chave: comunicação; competências comunicacionais; educador de infância; comunicação organizacional; desenvolvimento profissional.

Abstract

This study focuses on communication within the context of early childhood education, aiming at understanding the emerging communicational competencies required of early childhood educators in the 21st century and how these manifest within an educational organization offering both nursery and preschool settings. In this regard, the research examines the role of communication in pedagogical relationships, the educators' professional development, and in the organizational dynamics of the institution.

A qualitative, descriptive, and interpretative approach was adopted, using a case study strategy. Data collection was conducted through semi-structured interviews with six early childhood educators and the institution's director, complemented by classroom observations and document analysis. The findings enabled the identification of several dimensions of communication in the educational context, including internal communication within the institution, pedagogical communication in the classroom, key communication barriers, and the role of feedback in the educators' professional development.

The results indicate that communication is a key element in early childhood education practice, facilitating the establishment of positive relationships with children, fostering collaboration among professionals, and strengthening connections between the school and the wider educational community. The study also highlights the importance of developing communicational competencies such as active listening, dialogue, and feedback-sharing, as key drivers for improving pedagogical practices and enhancing the institutional climate.

This research contributes to a deeper understanding of the role of communicational competencies in early childhood education, emphasizing their significance for the quality of pedagogical practices, educators' professional growth, and the effective functioning of educational organizations.

Keywords: communication; communicational competencies; early childhood educator; organizational communication; professional development.

Agradecimentos

A realização deste trabalho representa o culminar de um percurso exigente, marcado por desafios, aprendizagens e crescimento pessoal e profissional, que não teria sido possível sem o apoio de várias pessoas, a quem gostaria de expressar o meu sincero agradecimento.

Ao meu orientador, Professor Doutor José Maria de Almeida, pela disponibilidade, pelo apoio constante, pelas orientações dadas e pelo rigor científico que sempre procurou transmitir ao longo de todo este processo. A sua dedicação e incentivo foram fundamentais para a concretização deste trabalho.

À instituição onde foi desenvolvido o estudo, pela forma como acolheu esta investigação, pela disponibilidade demonstrada e pela colaboração prestada ao longo da recolha de dados.

À diretora e às educadoras que participaram neste estudo, pela partilha das suas experiências, pela disponibilidade e pelo contributo essencial para a realização desta investigação.

Aos meus pais e à minha irmã, pela família que me proporcionaram, pela força, incentivo e otimismo que me deram para concluir esta etapa a minha vida.

Ao Flávio, pelo amor, paciência e incentivo incondicional em cada etapa deste caminho.

A todos(as), o meu sincero obrigada!

Índice

Índice de Figuras	vii
Índice de Tabelas	viii
1. Introdução.....	1
1.1. Apresentação do estudo	1
1.2. Objetivos do estudo	3
1.3. Identificação do estudo	3
1.4. Estrutura do trabalho	4
Capítulo 1 - Enquadramento Teórico	6
1. A Comunicação	7
1.1. Conceito de comunicação e o processo comunicacional	7
2. Comunicação organizacional.....	9
2.1. Conceito de comunicação organizacional.....	9
2.2. Fluxo da comunicação interna nas organizações.....	14
2.3. Comunicação Interna.....	15
2.4. Barreiras à comunicação.....	18
2.5. Importância do <i>feedback</i>	19
2.6. Importância da eficácia e da liderança na comunicação.....	21
3. Competências comunicacionais.....	23
4. Comunicação escolar nas organizações educativas.....	25
4.1. A comunicação na sala de atividades	30
4.2. Comunicação unidirecional e bidirecional	33
4.3. Os circuitos da comunicação	34
5. A liderança e comunicação.....	36
Capítulo 2 – Metodologia da Investigação	40
2.1. Opção Metodológica	41

2.2. O Estudo de caso.....	43
2.3. Problema da investigação	45
2.4. Questões de investigação.....	46
2.5. Objetivos do estudo	46
2.6. Participantes do estudo	46
2.7. Instrumentos de recolha de dados.....	47
2.7.1. Observação	48
2.7.2. Entrevista Semiestruturada	51
2.7.3. Análise documental	56
2.8. Critérios de apresentação e análise de dados.....	58
2.9. Considerações éticas.....	61
Capítulo 3 – Apresentação e Análise de Dados.....	63
3.1. Introdução.....	64
3.2. Caracterização do contexto e dos participantes	65
3.3. Apresentação dos resultados.....	66
3.3.1. Categoria “Comunicação Interna”.....	67
3.3.1.1. Subcategoria “Meios de comunicação utilizados”	67
3.3.1.2. Subcategoria “Perceção da importância da comunicação”.....	69
3.3.1.3. Subcategoria “Relação Comunicacional”.....	71
3.3.1.4. Subcategoria “Comunicação organizacional “	73
3.3.1.5. Subcategoria “Comunicação com as famílias “.....	79
3.3.2. Categoria “Comunicação na sala e aula”.....	80
3.3.2.1. Subcategoria “Ferramentas e estratégias de comunicação”	80
3.3.2.2. Subcategoria “Importância da comunicação educador-criança”	83
3.3.2.3. Subcategoria “Papel da comunicação na aprendizagem”.....	85
3.3.2.4. Subcategoria “Comunicação não-verbal”.....	87
3.3.3. Categoria “ <i>Feedback</i> ”	90

3.3.3.1.	Subcategoria “Consideração das opiniões e sugestões”	90
3.3.3.2.	Subcategoria “Elogios recebidos”	92
3.3.3.3.	Subcategorias “ <i>Feedback</i> sobre as atividades”	93
3.3.3.4.	Subcategoria “Respostas a pedidos”	96
3.3.3.5.	Subcategoria “Influência do <i>feedback</i> no desenvolvimento profissional” 98	
3.3.4.	Categoria “Desenvolvimento Profissional”	99
3.3.4.1.	Subcategoria “Concepções de desenvolvimento profissional”	99
3.3.4.2.	Subcategoria “Influência da comunicação no desenvolvimento profissional”	102
3.3.4.3.	Subcategoria “Fatores que influenciam o desenvolvimento profissional” 105	
3.3.4.4.	Subcategoria “Reflexão sobre práticas”	108
3.3.4.5.	Subcategoria “Ações para promover o desenvolvimento profissional”	110
Conclusões e discussão de resultados.....		112
1.	Limitações	118
2.	Novas pistas de investigação	119
Referências		121
Apêndices		130
Apêndice I – Consentimento informado		
Apêndice II – Guião da entrevista às educadoras		
Apêndice III – Guião da entrevista à diretora		
Apêndice IV – Grelha de observação de atividade		

Índice de Figuras

Figura 1 – Processo Comunicacional	8
Figura 2 – Tipos de <i>Feedback</i>	20
Figura 3 – Estilos de <i>Feedback</i>	21

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Conceitos de organização	10
Tabela 2 – Competências comunicacionais relevantes num mundo em mudança	24
Tabela 3 – Onze competências interpessoais relevantes para os líderes	37
Tabela 4 – Categorização das entrevistadas	56
Tabela 5 – Quadro concetual das categorias e subcategorias	66
Tabela 6 – Subcategoria "Meios de Comunicação Utilizados"	67
Tabela 7 – Subcategoria "Perceção da importância da comunicação"	69
Tabela 8 – Subcategoria "Relação Comunicacional"	71
Tabela 9 – Subcategoria "Comunicação Organizacional"	73
Tabela 10 – Subcategoria "Comunicação com as famílias"	79
Tabela 11 – Subcategoria "Ferramentas e estratégias de comunicação"	80
Tabela 12 – Subcategoria "Importância da comunicação educador-criança"	83
Tabela 13 – Subcategoria "Papel da comunicação na aprendizagem"	85
Tabela 14 – Subcategoria "Comunicação não-verbal"	87
Tabela 15 – Subcategoria "Consideração das opiniões e sugestões"	90
Tabela 16 – Subcategoria "Elogios recebidos"	92
Tabela 17 – Subcategoria " <i>Feedback</i> sobre as atividades"	93
Tabela 18 – Subcategoria "Respostas a pedidos"	96
Tabela 19 – Subcategoria "Influência do <i>feedback</i> no desenvolvimento profissional"	98
Tabela 20 – Subcategoria "Conceções de desenvolvimento profissional"	99
Tabela 21 – Subcategoria "Influência da comunicação no desenvolvimento profissional"	102
Tabela 22 – Subcategoria "Fatores que influenciam o desenvolvimento profissional"	105
Tabela 23 – Subcategoria "Reflexão sobre a prática"	108
Tabela 24 – Subcategoria "Ações para promover o desenvolvimento profissional" ..	110

1. Introdução

1.1. Apresentação do estudo

O presente trabalho de investigação foi desenvolvido a partir das motivações apresentadas pelo nosso contexto e experiência profissional. A problemática deste estudo centra-se na forma como a comunicação se manifesta neste contexto, procurando compreender a perceção das educadoras e da diretora sobre o papel das competências comunicacionais na sua prática profissional. Tendo em conta o contexto educativo atual e o facto de a comunicação estar presente em todo o trabalho pedagógico e organizacional, torna-se importante compreender de que forma as educadoras e a diretora utilizam competências comunicacionais nas suas interações com as crianças, com as famílias e com os outros profissionais da instituição.

A comunicação assume um papel central na vida das organizações e nas relações humanas, constituindo um processo fundamental para partilhar informações, ideias, experiências e conhecimentos. Segundo Chiavenato (2014), a comunicação é um processo essencial para o funcionamento das organizações, pois permite coordenar atividades, orientar comportamentos e facilitar a interação entre os diferentes membros. Neste sentido, a comunicação não se limita à transmissão de mensagens, sendo um processo dinâmico de construção de significados que sustenta a cooperação e a tomada de decisões. No contexto organizacional, a comunicação desempenha um papel estruturante na definição da cultura, na construção das relações profissionais e na concretização dos objetivos institucionais. Tal como refere Kunsch (2003), a comunicação organizacional constitui um elemento estratégico para o desenvolvimento das instituições, permitindo articular pessoas, processos e objetivos.

No contexto educativo, e particularmente nas instituições de educação, a comunicação assume uma relevância ainda mais significativa. A escola, enquanto organização social e educativa, constitui um espaço privilegiado de interação entre diferentes atores — educadores, crianças, famílias e outros profissionais — sendo a comunicação um elemento essencial para a construção de relações, para a organização do trabalho pedagógico e para o desenvolvimento das aprendizagens. Desta forma, os educadores desempenham um papel central no processo comunicacional, uma vez que

grande parte da sua prática profissional assenta na interação constante com as crianças, com as famílias e com os restantes membros da equipa educativa.

No âmbito específico da educação de infância, a comunicação assume uma dimensão ainda mais significativa, uma vez que grande parte da prática profissional do educador assenta na interação constante com as crianças e na construção de relações educativas baseadas na escuta, no diálogo e na participação. Tal como refere Oliveira-Formosinho (2007), a educação da infância valoriza a comunicação como elemento central da prática educativa, destacando a importância da escuta pedagógica e da participação das crianças no processo de aprendizagem.

Além da dimensão pedagógica, a comunicação desempenha também um papel relevante no funcionamento das organizações educativas, contribuindo para a colaboração entre profissionais, para a construção de culturas organizacionais participativas e para o desenvolvimento profissional dos docentes. Neste sentido, Hargreaves e Fullan (2012) sublinham que a comunicação e a colaboração entre profissionais são elementos fundamentais para o desenvolvimento das organizações educativas e para a melhoria das práticas pedagógicas.

Num contexto social e educativo em constante mudança, marcado pela crescente complexidade das organizações, pelas transformações tecnológicas e pelas novas exigências profissionais, torna-se cada vez mais relevante refletir sobre as competências comunicacionais dos educadores de infância. Estas competências não se limitam à capacidade de transmitir informação, mas envolvem também dimensões como a escuta ativa, a capacidade de dialogar, de adaptar a comunicação de promover interações significativas no contexto educativo.

Neste contexto, este estudo procura compreender o papel da comunicação na educação de infância, analisando como as competências comunicacionais aparecem na prática dos educadores e de que forma contribuem para o funcionamento pedagógico e organizacional das instituições educativas.

1.2. Objetivos do estudo

O presente estudo tem como principal objetivo compreender quais são as competências comunicacionais emergentes do educador de infância no século XXI e de uma organização educativa com Creche e Educação Pré-Escolar. Desta forma, surgiram os seguintes objetivos:

- Compreender a forma como a comunicação pode promover a melhoria do desenvolvimento profissional dos educadores de infância;
- Identificar as principais barreiras da comunicação numa escola com a valência de Creche e Educação Pré-Escolar;
- Perceber como é que a relação interpessoal e o ambiente comunicacional da escola com a valência de Creche e Educação Pré-Escolar promovem um clima favorável;
- Compreender como é que a escola com a valência de Creche e Educação Pré-Escolar comunica com a comunidade educativa;
- Entender como é que o educador comunica em sala de atividades.

1.3. Identificação do estudo

Neste estudo optámos por uma metodologia qualitativa, uma vez que a consideramos útil, tendo em conta o objetivo do estudo. No entanto, é importante referir que o principal objetivo do investigador é produzir conhecimento e não emitir opiniões sobre um determinado contexto. O valor de um estudo está na sua capacidade de gerar conhecimento, descrições e uma melhor compreensão do tema investigado.

Neste tipo de estudo, os investigadores baseiam-se em métodos utilizados na investigação antropológica e etnográfica, chamadas observações naturalistas, ou seja, observações realizadas no local onde ocorre a investigação (Bogdan & Biklen, 2013, p. 48). É neste contexto que consideramos pertinente optar por este tipo de investigação.

Assim, o problema de investigação deste estudo é: Quais são as competências comunicacionais emergentes para o educador de infância no século XXI e para uma organização educativa com creche e Educação Pré-Escolar?

A questão de partida deu origem às outras questões de investigação:

- I. De que forma a comunicação pode promover a melhoria do desenvolvimento profissional dos educadores de infância?
- II. Quais as principais barreiras da comunicação numa escola com a valência de Creche e Educação Pré-Escolar?
- III. Como é que a escola com a valência de Creche e Educação Pré-Escolar comunica com a comunidade educativa?
- IV. Como é que o educador comunica em sala de atividades?

Deste modo, este trabalho de investigação teve por base uma metodologia qualitativa, através de entrevistas semiestruturadas, observação direta e de análise documental. A triangulação destes dados permitiu uma leitura mais robusta e contextualizada da realidade estudada, fortalecendo a validade dos resultados.

Esta investigação foi realizada numa escola do ensino privado e cooperativo, com valências de Creche e Educação Pré-Escolar, situada na zona centro do país.

1.4. Estrutura do trabalho

O nosso estudo surge com o intuito de compreender quais são as competências comunicacionais emergentes para o educador de infância no século XXI e para uma organização educativa com Creche e Educação Pré-Escolar, na instituição educativa onde o mesmo foi realizado.

Na primeira parte do trabalho faremos o enquadramento teórico, apresentando e aclarando os conceitos, que resultam do objetivo deste trabalho, fundamentados por inúmeros autores. A revisão da literatura reúne cinco subcapítulos onde se analisam os conceitos de comunicação, do processo de comunicação, de comunicação organizacional, de competências comunicativas, de comunicação escolar e das organizações educativas e ainda, os conceitos de liderança e comunicação.

Na segunda parte do trabalho é apresentada a metodologia utilizada, a caracterização o contexto da investigação e o público-alvo, sendo também explicadas as fontes e as técnicas de recolha de dados, os critérios utilizados nesse processo e a forma como os dados foram tratados, bem como os resultados obtidos.

De seguida, procede-se à análise e interpretação dos dados, organizando-os em categorias e relacionando-os com os conceitos apresentados na revisão da literatura.

Nas conclusões, será realizada uma reflexão final baseada em todo o percurso da investigação, articulando os resultados obtidos com a revisão da literatura. A partir desta análise são apresentadas as principais conclusões do estudo e apontadas possíveis pistas para futuras investigações.

Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas, onde constam todas as fontes utilizadas, e os apêndices, que incluem os documentos usados na recolha de dados que apoiaram o desenvolvimento da investigação.

Capítulo 1 - Enquadramento Teórico

1. A Comunicação

1.1. Conceito de comunicação e o processo comunicacional

Ao longo dos anos, são inúmeros os autores que se tem dedicado ao estudo deste conceito, dando origem a diversas definições e perspectivas sobre o conceito de comunicação. A palavra comunicação provem do latim da palavra *communis* que significa “comum”. Só existe comunicação quando o que é transmitido tem um significado para os dois polos: o emissor e o recetor (Rego, 2022).

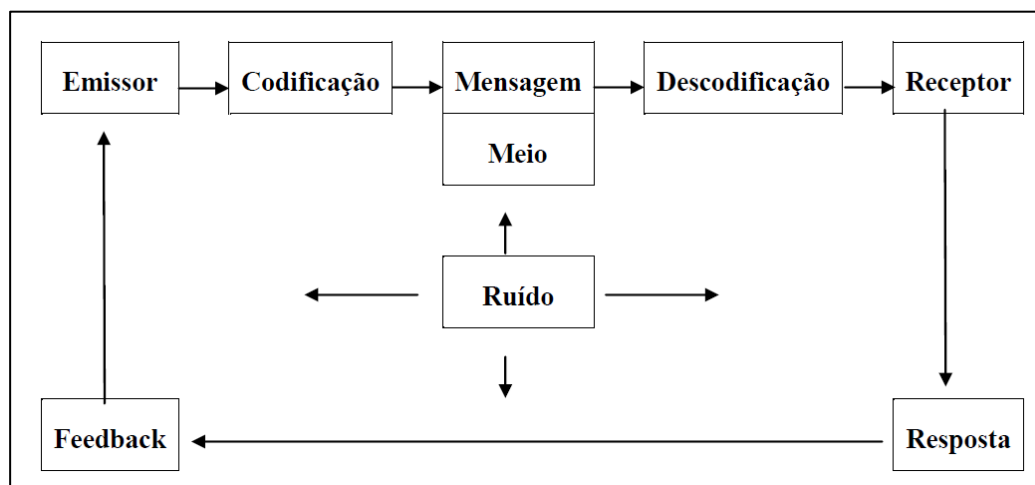
Segundo Caetano & Rasquilha (2007), comunicar é pôr em comum uma informação, é partilhar uma opinião, um sentimento, uma atitude, um comportamento, transmitir conhecimentos, trocar experiência. Para Woltn (2009), “a comunicação (...) ocupa-se à partida das três lógicas, do emissor, da mensagem e do receptor, assim como dos desencontros entre eles” (p. 21).

De acordo com Caetano e Rasquilha (2007), a comunicação deve ser entendida como um processo, que só se concretiza plenamente quando todos os seus elementos funcionam de forma integrada. Na visão de Rego (2022), em termos simples o processo comunicacional pode explicar-se do seguinte modo:

- O emissor tem uma ideia a transmitir;
- Traduz essa ideia numa mensagem, através de um código, ou seja, converte os pensamentos em palavra ou gestos;
- Transmite a mensagem através de um meio, ou suporte (ex.: jornal, nota interna, aviso, videoconferência, correio eletrónico...);
- O recetor descodifica a mensagem, interpretando de determinada maneira e atribuindo-lhe um significado;
- Dessa interpretação pode resultar a vontade de transmitir uma ideia ao emissor. Se isso acontecer, tal ideia será codificada e traduzida numa mensagem, a qual constitui o *feedback* da comunicação (p.73).

Figura 1

Processo comunicacional



Fonte: Adaptado de Cunha et al. (2016)

Como é possível verificar na figura 1 estamos na presença de vários elementos:

Emissor – É a pessoa ou entidade (individual ou coletiva) que pretende transmitir uma mensagem, utilizando um determinado código.

Ideia a transmitir – Todo o processo de comunicação começa com uma ideia ou informação que se deseja partilhar com uma ou várias pessoas.

Código – É o conjunto de sinais, símbolos ou regras utilizadas para transformar a ideia numa mensagem com significado (por exemplo, a língua falada, escrita, gestos, imagens).

Codificador – Geralmente é o próprio emissor, pois é ele quem transforma a ideia na mensagem.

Decodificador – É quem transforma a mensagem novamente em ideia. Normalmente é o próprio recetor, desde que utilize o mesmo código que o emissor. Se houver incompatibilidade de códigos, a comunicação não se concretiza totalmente.

Mensagem – É o conteúdo transmitido — a ideia convertida num código (palavras, gestos, imagens, sons).

Meio / Canal – É o suporte utilizado para transmitir a mensagem. Pode ser o papel (num texto), a voz (num diálogo), ou instrumentos como livros, televisão, rádio, telefone, internet, projetores, entre outros.

Recetor – É a pessoa ou grupo que recebe a mensagem. Cabe-lhe decodificá-la e interpretá-la. Mesmo que saiba ler ou ouvir, se não compreender o significado das palavras ou símbolos, a comunicação não se conclui.

Contexto – Refere-se ao ambiente social, histórico e cultural onde a comunicação ocorre. O contexto influencia a forma como a mensagem é produzida e recebida. Uma mesma mensagem pode ser interpretada de formas muito diferentes em culturas ou momentos distintos.

Ruído – É qualquer interferência que dificulta ou distorce a comunicação. Pode surgir em qualquer fase: no emissor (má dicção, volume baixo, vocabulário complexo); na mensagem (frases mal construídas); no canal (má qualidade de áudio, PowerPoint com cores pouco legíveis); no recetor (falta de atenção ou desconhecimento). O ruído impede que a mensagem seja compreendida corretamente.

Feedback – É a resposta do recetor ao emissor. Permite confirmar se a mensagem foi entendida e, ao mesmo tempo, ajuda o emissor a ajustar e melhorar a sua forma de comunicar (Caetano & Rasquilha, 2007; Rego, 2022)

2. Comunicação organizacional

Toda a atividade de uma empresa (ou qualquer organização) é um encadeamento de processos de interação e de comunicações: eles são o lubrificante que permite o funcionamento do mecanismo organizacional

(Cabin, 1999, como citado por Cunha, *et. al.*, 2016, p. 413)

2.1. Conceito de comunicação organizacional

A palavra *organização* têm da origem grega, “*organon*”, que significa instrumento, órgão ou aquilo com que se trabalha, um sistema para atingir os resultados pretendidos. Desta forma, para Edgar Schein (como citado em Bilhim, 2013), as organizações podem ser definidas como “a coordenação racional de actividades de um

certo número de pessoas, tendo em vista a realização de um objetivo ou intenção explícita, e comum, através de uma divisão do trabalho e funções, de uma hierarquia de autoridade e de responsabilidade” (p.24).

Para Reis (2020), “uma organização é um conjunto de indivíduos, que entre si estabelecem relações formais e informais, interagindo com os recursos disponíveis, tendo em vista os objetivos organizacionais” (p. 77). Também para Bilhim (2013), são muitos os autores que definem organização como uma estrutura social, criada pelos indivíduos, para servir de apoio à realização de objetivos específicos, distinguindo-se de outras coletividades sociais, por disporem de objetivos e metas.

Para Chiavenatto (2005, como citado em Devesa, 2016), "organização é uma unidade social conscientemente coordenada, composta de duas ou mais pessoas, que funciona de maneira relativamente continua, com o intuito de atingir um objetivo comum” (p. 12). Entendemos com isto que quando há colaboração entre as pessoas estas conseguem alcançar resultados de forma mais eficiente do que se trabalhassem sozinhas. Desta forma, torna-se fundamental que as organizações combinem esforços não apenas para serem eficazes na produção de bens e serviços, mas também para criar um ambiente saudável onde as pessoas se sintam bem, isto é, pretende-se, ao mesmo tempo, que estas trabalhem de forma coordenada para alcançar objetivos comuns (Devesa, 2016).

Apresenta-se, de seguida, uma tabela com algumas definições do conceito de organização:

Tabela 1

Conceitos de organização

Coletividades orientadas para a procura de objetivos específicos, as quais exibem estruturas sociais com uma formalização relativamente elevada	Scott (1987, p. 2)
Sistemas vivos, que existem numa envolvente mais vasta, da qual dependem para a satisfação das suas diversas necessidades	Morgan (1986, p. 39)
Grupos de grupos, um conjunto de condições variáveis ou uma federação subculturas	(Weick,1993a, p. 354)
Corpo de pensamento pensado por pensadores pensantes	(Weick,1979a, p. 42)

Fonte: Adaptado de Cunha *et al.* (2016, p.22)

O mundo, nos dias de hoje, é uma sociedade composta por organizações, onde todas as atividades voltadas para a produção de bens (produtos) ou para a prestação de serviços (atividades especializadas), são planeadas, coordenadas, dirigidas e controladas dentro das organizações (Freixo, 2006). Para este autor todas as organizações são compostas por pessoas e por recursos não humanos, desta forma, “a vida das pessoas depende das organizações e estas dependem do funcionamento daquelas” (Freixo, 2006, p. 197).

Na literatura, os conceitos de comunicação e a organização são conceitos entendidos como inseparáveis por diversos autores (e. g.; Rego, 2010; Ruão, 1999). Neste sentido, Ruão (1999) aponta que a comunicação aparece mesmo antes das organizações e que acompanha toda a sua vida, uma vez que as organizações precisam de partilhar informações, ideias ou pensamentos. Neste sentido, a autora entende que sem comunicação não há organização (Ruão, 1999). Isto acontece uma vez que pensar em organização implica pensar num conjunto de elementos e de relações que se estabelecem entre diferentes stakeholders (Bilhim, 2013). Na prática, falamos de diversas pessoas, internas ou externas à organização, nomeadamente fornecedores, colaboradores, diretores da organização ou acionistas que afetam e são afetados pelas ações, objetivos e políticas aplicadas nas organizações (Miguel, 2022).

Na opinião de Mulangue (2021), uma organização representa um conjunto de pessoas envolvidas com um determinado objetivo, assim, trabalhar em prol desse objetivo é sempre o propósito. Acima de tudo, a comunicação na organização existe para monitorizar o papel de cada colaborador nos objetivos da organização (Mulangue, 2021).

É, pois, inevitável que ao falarmos em organizações, se refira o papel da comunicação. Podemos dizer que a comunicação é anterior ao estabelecimento de uma organização, mas que deverá acompanhar toda a sua vida, porque esta necessitará permanentemente de uma partilha de informações, ideias ou pensamentos. Aliás, a comunicação está na base das atividades de cooperação entre os seres humanos, que é a noção que preside às organizações. E a informação, que é um produto da comunicação, é o elemento essencial na ajuda aos membros da organização a interpretar a realidade das suas tarefas (Kreps, 1990, como citado em Ruão, 1999).

Nesta linha de pensamento, numa organização, “comunicar com os demais, receber uma mensagem que interesse a todos é estar dentro da organização, é ser útil e estar apto a desenvolver resultados que interessem ao grupo” (Mulangue, 2021, p. 47).

A comunicação é descrita por vários autores como o processo básico das organizações a partir do qual todas as outras funções derivam (Freixo, 2006). Desta forma, sem comunicação não existe organização, gestão, cooperação, motivação ou processos de trabalhos coordenados, isto significa que uma organização humana é uma rede comunicacional, desta forma, se a comunicação falha uma parte da estrutura organizacional também falha (Cunha, *et. al.*, 2016). Segundo estes autores, “as organizações produzem comunicação e a comunicação produz organização” (p. 414).

Também na opinião de Duterme (2002), uma organização, como qualquer conjunto social, pode ser considerada como um sistema de comunicação, isto significa que “engloba um conjunto de indivíduos em interação, quer entre eles, quer com elementos que não são indivíduos nem grupos, mas sim produtos (humanos): máquinas, sistemas de produção, regulamentos, estruturas organizacionais, estatutos, etc.” (p.87).

A comunicação nas organizações, além de assumir várias funções (interação, transmissão, delegação, motivação informação, coordenação, persuasão ou manifestação de partilha de poder entre colaboradores), pode também assumir uma partilha de ideias ou sentimentos, inerentes ao processo de comunicação organizacional (Pereira, 2015).

Segundo Neiva (2018), a comunicação organizacional pode ser vista em duas frentes: por um lado, a maneira como a organização comunica para dentro, com os seus públicos e intervenientes no processo de criação, desenvolvimento e crescimento da mesma; e, por outro lado, a maneira como a organização comunica a própria organização, com o exterior e seus públicos externos.

Para Bartoli (1992, como citado por Pereira, 2015), a organização é também “um todo comunicante, na medida em que comunica com o exterior e por isso à aberta à comunidade, interagindo e contribuindo para estabelecer e manter um ambiente favorável entre o publico interno e externo” (p. 34).

Nesta linha de pensamento, Neiva (2018) defende que “comunicação das organizações é, por si só, complexa, não só pela quantidade e diversidade de

intervenientes que engloba, mas também pela variedade de dimensões associadas na relação entre a comunicação e a organização” (p. 64).

A comunicação é a base de toda a interação humana, inclusivamente nas organizações (Rego, 2022). Os seres humanos são animais sociais o que faz com que necessitem de comunicar mesmo quando não tem nada de iminente para expressar, isto é, sem comunicação não haveria vida social e da mesma forma não haveria vida organizacional. (Rego, 1999)

Todos nós comunicamos, fazemo-lo na nossa vida pessoal, familiar, social, política e organizacional. Segundo Rego (2022), nós somos animais relacionais e sociais, pelo que necessitamos de comunicar. Para o autor, esta necessidade passa, naturalmente, para as organizações, isto é, comunicamos constantemente porque desejamos satisfazer necessidades pessoais e sociais e porque pretendemos levar a cabo as nossas funções organizacionais (Rego, 2022).

A comunicação dá oportunidade às organizações de codificar e decodificar mensagens mantendo-as, assim, enquanto sistemas abertos, em constante inter-relação com os outros sistemas. Desta forma, segundo Reis (2020), a comunicação é um dos instrumentos mais importantes que os gestores têm a sua disposição para desempenhar as suas funções de influência na organização, estabelecendo redes e possibilitando a fluência de informação, ideias e conhecimentos (p. 247).

No que diz respeito às organizações, Rego (2022) refere que “uma grande parte do trabalho dos líderes é despendida a comunicar com subordinados, pares, superiores e com entidades exteriores às organizações” (p.20). Para o autor a forma como o líder comunica determina a forma como os seus interlocutores compreendem as suas mensagens, a credibilidade que o líder desperta nestes e a recolha de informação para eventuais tomadas de decisão. Como exemplo, o autor refere que os colaboradores trabalham com mais satisfação, com mais confiança nos líderes e na organização, empenham-se mais no trabalho e são mais produtivos quando sentem que os líderes e a organização agem com transparência e promovem a partilha de informação (Rego, 2022).

A comunicação é vista como um processo de sustentação das organizações (Marchiori, 2017). Também na opinião de Berlo (2003), uma organização de qualquer espécie só é possível em virtude da comunicação, ou seja, é a comunicação no ambiente

empresarial que faz com o que os elementos se consigam organizar e façam com que a empresa seja também organizada e estruturada.

Segundo Almeida (2010) “a comunicação afigura-se como essencial para pessoas, grupos e organizações” (p. 168). Nesse contexto, para Chiavenato (2005, como citado em Almeida, 2010), a comunicação possui quatro funções básicas no seio de uma organização ou de um grupo:

1. Controlo: A comunicação atua no controlo do comportamento das pessoas das mais diversas formas, determina quem comunica em primeiro lugar uma informação ou acontecimento;
2. Motivação. A comunicação facilita a motivação dos colaboradores na medida em que os esclarece sobre o que deve ser feito, avalia a qualidade do seu desempenho e orienta sobre o que fazer para melhorar;
3. Expressão emocional. A comunicação funciona como um mecanismo essencial para expressar os sentimentos de satisfação ou de frustração dos membros que constituem o grupo;
4. Informação. A comunicação facilita a tomada de decisões, já que proporciona à pessoa ou ao grupo as informações que eles necessitam (Chiavenato, 2005, como citado em Almeida, 2010, p. 168).

A comunicação surge assim, como uma ferramenta essencial para uma organização. Desta forma, torna-se importante investir na comunicação de forma eficiente e a facilitar toda a gestão organizacional. Torna-se também necessário evitar a distorção de informação e melhorar a informação, a fim de criar um plano de comunicação estratégico que auxilie o alcance de resultados e o cumprimento dos objetivos (Devesa, 2016).

2.2. Fluxo da comunicação interna nas organizações

A comunicação nas organizações flui em quatro direções: a comunicação vertical descendente (a informação e as mensagens são enviadas da gestão de topo para os subordinados), a comunicação vertical ascendente (as mensagens fluem dos níveis mais baixos da hierarquia para os níveis mais altos), a comunicação horizontal (a informação pode movimentar-se entre pares do mesmo nível hierárquico) e a comunicação horizontal

(as pessoas partilham continuamente informação entre os departamentos e níveis hierárquicos) (Mações, 2020).

O funcionamento das organizações (e da vida social, em geral) depende da interação entre os seus membros. No entanto, a existência desta, implica a ocorrência de fluxos comunicacionais, sem os quais os gestores e os restantes membros das organizações não poderiam decidir, cooperar, fazer solicitações mútuas, propor modos alternativos de decidir e agir ou negociar (Rego, 1999). Estes fluxos são de dois tipos: formais e informais. Os fluxos formais são tipicamente verticais, seguem a cadeia de autoridade e limitam-se às comunicações relacionadas com as tarefas. Já nos fluxos informais, a informação desloca-se em todas as direções, não obedecendo às linhas formais de autoridade, respondendo às necessidades sociais dos membros da organização ou grupo. (Rego, 1999). Segundo o autor, “as redes informais de comunicação formam-se de acordo com as semelhanças pessoais, são espontâneas, e tendem a ser tanto mais fortes quanto mais rígida for a estrutura formal” (Rego, 1999, p.68). Segundo Krackhardt e Hanson (1993, como citado por Cunha *et al.*, 2016), “se a organização formal é o esqueleto de uma empresa, a informal constitui o sistema nervoso central que guia os processos de pensamento coletivo, as ações e as reações das suas unidades de negócio” (p. 453).

2.3. Comunicação Interna

A comunicação interna tem vindo a ganhar destaque dentro das organizações, passando a receber maior atenção enquanto ferramenta essencial para o sucesso institucional. No contexto das dinâmicas do ambiente laboral, observa-se que o propósito central é estabelecer uma comunicação eficaz e fortalecer a imagem das próprias organizações (Brandolini et al., 2009). Para estes autores a comunicação interna procura criar um ambiente de trabalho motivador e equilibrado, estimulando e apoiando os colaboradores a organizar as suas atividades de acordo com os princípios da entidade e a alcançar as suas metas profissionais.

Quando a comunicação interna se caracteriza pela transparência e pela inclusão, oferece diversos benefícios, como fortalecer o compromisso entre a liderança e os colaboradores, incentivar alterações comportamentais alinhadas com o caminho

estratégico da organização e contribuir para a concretização dos objetivos definidos a nível individual e coletivo. Além disso, promove uma maior eficácia no desempenho e reforça a motivação dos profissionais para o seu desenvolvimento contínuo (Brandolini et al., 2009).

Ventura (2012, p. 21) afirma que “a comunicação interna deverá ser (...) um processo de interação, de trocas, de relacionamentos dentro de uma organização.” Dessa forma, a comunicação interna mostra a sua importância nas organizações, pois permite que os colaboradores ganhem uma nova percepção sobre a responsabilidade e a relevância do trabalho que realizam. Essa mudança de perspectiva contribui, por sua vez, para o aumento dos seus níveis de competência (Ventura, 2012). A autora afirma ainda que:

A comunicação interna é indispensável para alcançar os objetivos e por isso deve ser bem trabalhada. Como tal um dos seus propósitos é contribuir para criar uma imagem interna positiva e um clima adequado para que a identidade e cultura organizacionais, os seus produtos, os seus serviços assim como os objetivos a alcançar, não sejam vistos como algo apenas da responsabilidade dos órgãos decisores e chefias, mas sim de todos (p. 26).

Assim, a comunicação interna apresenta resultados concretos para as organizações, ao promover a união entre todos os seus membros, fortalecer as relações internas e desenvolver práticas e hábitos organizacionais adequados. Este processo ajuda os colaboradores a partilhar objetivos comuns e contribui para reforçar a imagem da organização, tornando-a mais sólida e atrativa tanto para o público interno como para o externo (Ventura, 2012).

Para Reis (2020), a comunicação interna nas organizações tem como objetivo promover o diálogo com os colaboradores de forma a melhorar o clima organizacional. Isto envolve o fluxo de informações administrativas e toda a comunicação feita com os colaboradores, através dos veículos formais ou informais. Desta forma, as organizações devem investir na comunicação interna para transmitirem os seus princípios e valores aos colaboradores. Segundo o autor, a comunicação facilita a colaboração entre os indivíduos e a sua integração na organização, quando recebem, compreendem e interpretam a mensagem e ainda “compreende um conjunto de ferramentas que visa manter os

colaboradores informados do que acontece na empresa, como a sua missão, visão, valores, planos estratégicos e ações táticas” (Reis, 2020, p. 258). O autor defende ainda a importância da comunicação institucional nas organizações uma vez que esta tem como objetivo criar uma imagem positiva da empresa para a imprensa, para a sociedade e para os colaboradores (Reis, 2020).

Dutermé (2002) descreve cinco instrumentos de comunicação que apelida de “suportes de transmissão de comunicação na empresa” (pp. 32-33):

1. “O oral”: que se apresenta como o mais comum e se revela de fácil percepção devido à sua simplicidade e alcance. É usado com muita frequência em assembleias de gerais, por exemplo.

2. “O escrito (papel)”: é usado na informação escrita da empresa como notas, circulares, regulamentos, despachos e jornais.

3. “Os suportes audiovisuais”: Auxiliam muitas vezes o suporte escrito dando a ele maior alcance e percepção.

4. “*As técnicas informáticas*”: hoje quase toda a informação é processada por meios eletrônicos e suportes informáticos auxiliados pela internet e pelas suas ferramentas de interação. São muitas as empresas que usam por exemplo emails institucionais e páginas nas redes sociais para passar informações e manter atualizados os colaboradores.

5. “As máquinas”: desde o início da revolução industrial que as máquinas auxiliam o trabalho humano aumentando os seus resultados. As máquinas na empresa servem de suporte à informação, e aumentam a capacidade da empresa de comunicar e atuar, perante o mercado e os seus clientes.

Segundo Dutermé (2002), a comunicação interna deve acompanhar a estratégia geral da organização e apoiar as suas diferentes áreas. Quando bem utilizada, ajuda a envolver todos os colaboradores e a criar uma cultura e uma imagem comum dentro da empresa. Além disso, a comunicação interna orienta a construção e a aplicação de estratégias que aumentam o empenho e a motivação dos trabalhadores, melhoram a produtividade e o desempenho da organização e, conseqüentemente, promovem o bem-estar dos colaboradores (Cowan, 2017).

A gestão da comunicação interna não pode ser desligada da existência da estratégia global da empresa, dessa forma, a comunicação da empresa é “o somatório de todos os comportamentos na empresa e resulta de situações operacionais, funcionais e pontuais, além de informações de trabalho e regulamentos, no contexto da empresa” (Mulangue, 2021, p 51).

2.4. Barreiras à comunicação

A comunicação eficaz é aquela que assegura plena correspondência entre os pensamentos do emissor e a interpretação que o recetor faz deles (Rego, 2022). Segundo o autor as barreiras comunicacionais são, por conseguinte, tudo aquilo que pode “perturbar o processo e interferir na transmissão e receção das mensagens, reduzindo a fidelidade destas” (Rego, 2022, p. 119).

Segundo Chiavenato (2014), existem barreiras que funcionam como obstáculos à comunicação entre as pessoas. São fatores que interferem no processo comunicativo e o influenciam de forma significativa, podendo fazer com que a mensagem transmitida não seja exatamente a mesma que a mensagem compreendida pelo recetor. Para o autor, há três tipos de barreiras à comunicação humana:

- Barreiras pessoais: dizem respeito a interferências resultantes das características individuais, como limitações, emoções, valores e experiências pessoais. Em contexto profissional, são comuns dificuldades relacionadas com a escuta, perceções subjetivas, estados emocionais e sentimentos.
- Barreiras físicas: referem-se a obstáculos presentes no ambiente onde ocorre a comunicação, como ruídos, interrupções, distância física entre os intervenientes ou problemas no canal de comunicação.
- Barreiras semânticas: relacionam-se com dificuldades na interpretação dos símbolos utilizados na comunicação, sejam eles palavras, gestos ou sinais, que podem ter significados diferentes para as pessoas envolvidas, originando mal-entendidos (Chiavenato, 2014, p. 328).

De acordo com Kunsch (1997, como citado em Devesa, 2016), a comunicação nas organizações pode ser afetada por quatro tipos de interferências:

- **Pessoais:** relacionadas com as características individuais das pessoas, como a personalidade, o estado emocional, os valores e a forma como cada indivíduo reage em diferentes contextos, podendo facilitar ou dificultar a comunicação.
- **Administrativas ou hierárquicas:** decorrem do modo como a organização funciona e transmite a informação, podendo surgir dificuldades associadas ao poder, à autoridade, ao estatuto e ao controlo da informação.
- **Excesso de informação:** ocorre quando há falta de seleção e organização da informação, levando à sobrecarga informativa, com reuniões desnecessárias e um aumento de meios de comunicação que dificultam a compreensão do que é realmente importante.
- **Comunicações incompletas ou parciais:** dizem respeito a mensagens que chegam de forma distorcida ou pouco clara, gerando dúvidas e mal-entendidos entre os destinatários (p. 26).

Segundo Rego (2022), “a comunicação está de tal modo presente nas vidas pessoal, organizacional e social que nem sempre estamos conscientes da complexidade do processo comunicacional” (p.149). Segundo o autor para compreendermos verdadeiramente os processos comunicacionais precisamos de ter em atenção alguns aspetos, devemos ser claros no modo como nos expressamos e devemos também testar permanentemente como as mensagens estão a ser recebidas pelos interlocutores. Contudo, segundo o autor para que a comunicação seja eficaz, não é obrigatório que todas as pessoas atribuam exatamente o mesmo significado às mensagens, em alguns casos a ambiguidade pode até ser intencional. Além disso, interpretações diferentes podem ser positivas, pois permitem novas perspetivas sobre a realidade e ajudam a encontrar soluções para os problemas (Rego, 2022).

2.5. Importância do *feedback*

O *feedback* é um dos elementos mais relevantes do processo comunicacional, exercendo uma influência decisiva na eficácia e eficiência da comunicação. Muitas falhas comunicativas ocorrem quando os intervenientes não dão ou não solicitam *feedback*. As suas funções são diversas: facilita a interação entre emissor e recetor, fortalece a confiança, contribui para a redução de obstáculos, ajuda a ajustar expectativas e

necessidades e permite corrigir eventuais falhas ao longo do processo comunicativo (Ribeiro, 2008).

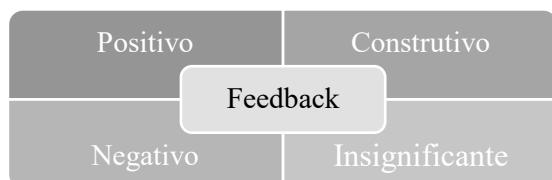
Segundo Caetano e Rastilha (2007) por *feedback* entende-se, de uma forma geral, o retorno da informação. O *feedback* é o sentido inverso do processo de comunicação, no qual se expressa uma reação à comunicação do emissor. Como o recetor se transforma no emissor, o feedback dá os mesmos passos que a comunicação original.

O *feedback* é um elemento central no processo de comunicação, funcionando como o mecanismo que permite confirmar se a mensagem foi compreendida de forma adequada pelo recetor. Para Berlo (2003), o *feedback* é essencial porque fecha o ciclo comunicacional, garantindo que a comunicação se torna um processo dinâmico, interativo e ajustável, em vez de uma transmissão unilateral de informação.

De acordo com Tronco *et al.* (2017), o conceito de feedback está relacionado a algo negativo, uma reprimenda ou uma observação sobre uma ação ou compartilhamento inadequado. No entanto, o *feedback* também pode ser aplicado ao reconhecimento de algo positivo, quando bem feito.

Figura 2

Tipos de Feedback



Fonte: Adaptado de Tronco *et al.* (2017)

O *feedback* positivo – é um dos tipos mais comuns de *feedback*, consiste em reforçar uma ação que foi de alguma forma positiva. É um incentivo para que a pessoa repita a ação com mais frequência.

O *feedback* construtivo - ajuda a corrigir o que não correu bem, orientando a pessoa para melhorar no futuro. Apesar de apontar falhas, também valoriza o que foi feito corretamente e incentiva a fazer melhor.

O *feedback* insignificante - é um tipo de *feedback* pouco claro, genérico e sem objetivo definido. Normalmente, quem o recebe não percebe bem o seu significado nem a intenção

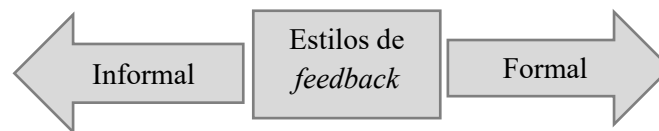
por trás da mensagem, o que faz com que não produza impacto nem contribua para a melhoria do desempenho.

O *feedback* negativo - é um tipo de *feedback* que pode afetar negativamente as relações interpessoais. Em vez de se centrar nos comportamentos ou ações, tende a desvalorizar ou a desqualificar a pessoa, o que pode gerar sentimentos negativos e prejudicar a qualidade das relações, comprometendo a comunicação e o clima relacional.

Segundo Stone e Heen (2014) o *feedback* pode assumir duas formas de comunicação, formal ou informal.

Figura 3

Estilos de Feedback



Fonte: Adaptado de Stone & Heen (2014)

O formato de comunicação do *feedback* formal baseia-se na comunicação presencial e ocorre de acordo com os procedimentos internos da organização. O formato de comunicação do *feedback* informal baseia-se em conversas informais que acontecem no dia a dia da organização, geralmente sem necessidade de agendamento prévio, e podem ser realizadas por e-mail ou carta. Este último formato evita o contato presencial (Stone & Heen, 2014).

2.6. Importância da eficácia e da liderança na comunicação

A comunicação organizacional tem vindo a assumir um papel cada vez mais relevante no contexto empresarial, deixando de ser um fator secundário para se tornar um elemento central da eficiência e da eficácia organizacional (Kunsch, 2003). Nesse sentido, passou a ser reconhecida como um recurso fundamental e estratégico na gestão das organizações (Kunsch, 2018).

A eficácia da comunicação vai além da transmissão vertical de mensagens em sentido descendente. Para que a comunicação seja eficaz, não basta que a mensagem seja

enviada, é necessário que seja compreendida. Nesse sentido, a comunicação eficaz caracteriza-se por um fluxo bidirecional, que promove o *feedback* e a troca de informação entre os intervenientes (Subandi *et al.*, 2018).

A eficácia da comunicação constitui um fator determinante para o funcionamento das organizações, uma vez que influencia diretamente a coordenação das atividades, a tomada de decisão e o alcance dos objetivos organizacionais. Comunicar de forma eficaz implica que a mensagem seja transmitida de modo claro, compreensível e ajustado ao contexto e aos interlocutores, reduzindo ruídos e interpretações divergentes (Berlo, 2003; Chiavenato, 2004).

Segundo Pelcenter (1997), uma comunicação eficaz assenta no reconhecimento das necessidades, na definição clara de objetivos e na seleção adequada dos meios a utilizar. Para que a comunicação organizacional seja verdadeiramente eficaz, torna-se fundamental a existência de um plano que considere as expectativas e necessidades dos diferentes *stakeholders*. Em qualquer organização, é igualmente essencial compreender o conjunto de colaboradores, conhecê-los, perceber as suas opiniões e identificar os seus sentimentos.

Na perspetiva de Dzamtoska *et al.* (2013), a eficácia da comunicação é essencial para as práticas eficientes da organização. Desta forma, a comunicação eficaz assume um papel fundamental nas organizações, na medida em que permite regular, de forma formal e informal, o comportamento dos seus membros; contribui para a motivação dos colaboradores, ao clarificar as suas responsabilidades e tarefas; e disponibiliza a informação essencial para apoiar os processos de tomada de decisão (Bilhim, 2013).

Assim, para além de uma comunicação eficaz, é fundamental que as organizações disponham de uma liderança sólida e competente. A eficácia dos líderes está profundamente dependente da eficácia comunicacional, tanto ao nível da comunicação verbal como da não verbal (Rego, 2022). Segundo o autor algumas investigações nesta área sugerem, mesmo, que a liderança carismática assenta, sobretudo, no modo como alguns líderes comunicam.

Nesta linha de pensamento, Rego (2022) menciona que:

A posse de determinadas competências comunicacionais pode aumentar as probabilidades de um líder comunicar de um modo mais eficaz e alcançar melhores resultados. (...) os líderes com boas competências comunicacionais aproveitam e mobilizam mais eficazmente as energias e as capacidades dos interlocutores. (pp. 38-39)

Desta forma, a liderança tem o papel de melhorar a eficácia da circulação da informação, recorrendo aos canais formais de comunicação, e de criar condições para uma comunicação informal eficaz (Stacho *et al.*, 2019).

3. Competências comunicacionais

O ato de comunicar é uma competência fundamental (Monteiro, *et al.*, 2013). Segundo as autoras “o ato de comunicar oralmente é um processo muito mais complexo, que se alicerça na fala, mas não se reduz à mesma, pois exige a aquisição e o aperfeiçoamento de determinadas habilidades inerentes à competência comunicativa oral” (Monteiro, *et al.*, 2013, p. 112).

A competência comunicativa diz respeito à capacidade que uma pessoa tem para comunicar de forma clara, coerente e eficaz. Em termos práticos, diz respeito à capacidade que cada pessoa tem para falar e escrever adequadamente, escolhendo as formas linguísticas mais apropriadas a cada contexto e situação de comunicação. (Monteiro, *et al.*, 2013).

De acordo com Berlo (2003), comunicar de forma eficaz requer um conjunto de capacidades que vão além da simples transmissão de informação, envolvendo a adaptação da mensagem ao contexto, aos interlocutores e aos objetivos pretendidos.

Segundo Rego (2022), as pessoas detentoras de boas competências comunicacionais têm mais probabilidade de serem bem-sucedidas e de contribuírem mais eficazmente para o funcionamento das equipas e das organizações. Segundo o autor se colocarmos a questão: *Quais as competências comunicacionais mais relevantes?* encontramos algumas das seguintes respostas:

- Transmitir ideias a pessoas que não compreendem o significado preciso dos conceitos,
- Ser conciso, confiante e adaptável na apresentação de si próprio e das suas ideias;
- Aceitar as críticas e escutar ideias/perspetivas divergentes;
- Construir argumentos razoáveis e lógicos para suportar propostas;
- Escutar, ler e compreende as comunicações das outras pessoas.
- Ser sensível/atento às características de cada pessoa;
- Escrever clara e concisamente;
- Usar linguagem apropriada. (Rego, 2022, p.33)

No entanto, é necessário compreender que a comunicação organizacional mudou significativamente ao longo das últimas décadas. As novas tecnologias transformaram a forma como pessoas e organizações comunicam, trazendo novas possibilidades, mas também novos desafios. Ferramentas como o e-mail, as videoconferências e os recursos tecnológicos usados em apresentações públicas são exemplos dessas mudanças na comunicação (Rego, 2022). Assim, segundo o autor, as “as ‘tradicionais’ competência necessárias para falar, escrever e escutar devidamente não são suficientes para ser um membro organizacional competente e bem-sucedido” (Rego, 2022, p.34).

Waldeck *et al.* (2012, como citado em Rego, 2022, p. 34) sugerem seis categorias de competências relevantes num mundo em mudança, refletidas no quadro seguinte.

Tabela 2

Competências comunicacionais relevantes num mundo em mudança

Categoria de competência	Caracterização	Exemplos de competências comunicacionais específicas
Competências relacionais e interpessoais	Competência de permite iniciar, manter e terminar relacionamentos no interior e exterior da organização	• Capacidade de atuar com decência, civilidade e honestidade; • Competência de gestão de conflitos; • Capacidade de conversa e de construir relacionamentos positivos; • Empatia e apoio social; (...)
Comunicação mediada pelas novas tecnologias	Capacidade de usar de modo apropriado e eficaz as tecnologias da comunicação	• Disponibilidade para participar em formação online; • Uso eficaz dos media interativos; • Bom uso do correio eletrónico;

		• Capacidade de evitar o uso excessivo do uso das novas tecnologias e de “desligar do trabalho; (...)
Comunicação intergruppal (transversal)	Capacidade de comunicar com pessoas e identidades diversas	• Capacidade de comunicar com pessoas de diferentes culturas; • Capacidade de trabalhar em equipa; • Competência intergeracional (capacidade de comunicar com pessoas de diferentes escalões etários); (...)
Capacidade de comunicar entusiasmo, energia e espírito empreendedor	Capacidade de comunicar entusiasmo, paixão pelo trabalho, pela empresa e pelos produtos e ideias	• Capacidade de envolver os outros na adesão de novas ideias; • Capacidade de articular ideias criativas; • Demonstrar uma atitude positiva e vontade de inovar; • Capacidade de motivar os outros; • Demonstrar paixão pelo que faz; (...)
Comunicação não-verbal e uso do tempo	Capacidade de comunicar através de meios não verbais e de usar devidamente o tempo	• Boa gestão do tempo; • Pontualidade; • Bom uso dos espaços de trabalho; • Competências de escrita; (...)
Falar e escutar	Capacidade de falar e escutar devidamente	• Competência de escuta ativa; • Capacidade de facilitar a interação; (...)

Fonte: Adaptado de (Waldeck *et al.*, 2012, como citado em Rego, 2022).

O conjunto de competências apresentado no quadro anterior permite compreender os recursos que as pessoas e as organizações necessitam para aumentar a eficácia da comunicação. Neste sentido, as organizações devem investir em processos de formação e desenvolvimento que promovam a melhoria das competências comunicacionais dos seus colaboradores, em particular dos líderes. Dessa forma, torna-se possível melhorar a cooperação entre os indivíduos e as equipas, incentivar a partilha de conhecimento e fortalecer as relações da organização com entidades externas (Rego, 2022).

4. Comunicação escolar nas organizações educativas

Segundo Almeida (2010), a escola, enquanto organização, representa um campo privilegiado de formas de comunicação. Desta forma, a escola, enquanto espaço organizado para a comunicação de conhecimento (Étienne & Amiel, 1995), deve ser entendida como uma organização, mas também como “uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos” (Nóvoa, 1999, p. 16, citado em Almeida, 2010, p. 176). Na prática, corresponde a um lugar privilegiado

para a comunicação entre os vários *stakeholders* externos e internos (alunos, professores, encarregados de educação e colaboradores não docentes).

Para Fonseca (2000), a escola é:

Uma organização estruturada em órgãos, cargos, relações funcionais, níveis hierárquicos (...) Tem uma estrutura. Tem processos de observação e medição que coletam informações acerca do estado interno da organização, do ambiente em que a organização opera e da relação entre a organização e o referido ambiente. Tem processos de comunicação através dos quais flui a informação. (p.140)

A comunicação é um processo fundamental no funcionamento das organizações escolares (Cano, 2003). Os professores ensinam através da utilização da palavra oral e escrita e através de diversas técnicas de comunicação. Da mesma forma, os diferentes elementos da organização escolar: diretores, coordenadores, professores, auxiliares educativos, funcionários passam grande parte do seu tempo a comunicar. Desta forma, como um grupo social organizado, a escola, depende do estabelecimento de meios e processos de comunicação que lhe permitem tomar decisões, planear, estabelecer metas, coordenar tarefas, avaliar e trocar informações com as famílias e o meio envolvente (Cano, 2003).

Uma comunicação eficaz e eficiente deverá ser um objetivo primordial para cada organização educativa. Neste sentido, Étienne e Amiel (1995) sistematizam um plano de ação para que a comunicação na escola possa ocorrer de forma eficaz e seja bem-sucedida. Segundos os autores, desde a entrada no estabelecimento até à participação nesta ou naquela ação, as pessoas devem sentir-se acolhidas e reconhecidas, no entanto, como não é possível fazer tudo de uma vez, é importante estabelecer um objetivo concreto que proporcione uma oportunidade de mobilização para toda a comunidade. Assim, os autores explicam cada um dos pontos deste plano de ação (pp. 128-205):

1. Acolher – Os primeiros contactos de um colaborador na escola vão ser determinantes quer do ponto de vista pessoal, quer do ponto de vista

organizacional. Criar um ambiente acolhedor é fundamental para que todos se sintam valorizados.

2. Unir – Promover a união entre os diferentes membros da comunidade escolar é essencial.
3. Informar – Garantir que todos os membros sejam informados sobre as políticas, eventos e mudanças na escola, ou seja, a transparência nas comunicações ajuda a construir confiança.
4. Delegar – Descentralizar o papel do diretor e dar abertura a espaços de comunicação. Desta forma, ao distribuir responsabilidades entre os diferentes membros da equipa fará aumentar o seu sentimento de pertença.
5. Decidir em conjunto – Para melhorar a comunicação com o aluno, melhorar a sua aprendizagem e a educação integral.
6. Recorrer à formação – Investir na formação dos colaboradores pode permitir uma maior eficácia no desempenho das funções.
7. Comunicar com a imprensa – A escola deve manter uma forte ligação com os media, transmitir uma boa imagem da escola, fazer comunicados com a imprensa, interagir e divulgar os projetos.
8. Agir e reagir em situação de crise – A escola deve ter um plano de comunicação para reagir em situação de crise, isto é, deve manter uma comunicação clara e rápida para diminuir os danos e garantir que a comunidade se sinta segura e informada.
9. Ser um parceiro forte – Construir parcerias com a comunidade local e outras instituições pode fortalecer a rede de apoio da escola e aumentar os recursos disponíveis para os alunos.

Este plano de ação, quando aplicado de maneira integrada, pode contribuir de uma forma significativa para uma comunicação mais eficaz dentro da escola, criando um ambiente mais colaborativo e produtivo (Étienne & Amiel, 1995).

Todos os sistemas sociais necessitam de comunicação e a escola é constituída por uma rede de comunicação, que se desenvolve a partir dos comportamentos e ações das pessoas. Para Almeida (2010), “a inovação da escola só pode resultar de um novo processo comunicativo”. Para o autor, a escola, como organização, exige que a informação se faça de maneira eficaz, pelo que “a comunicação ajuda a formular sínteses

e clarifica a visão da participação como forma de construir relacionamentos dentro e fora da escola” (p.160).

Nóvoa (1999) explica-nos que a partir dos anos 80/90 a renovação da investigação educacional fez um esforço de construção de uma pedagogia centrada na escola, isto, a valorização da “escola-organização” implica o investimento das escolas como “(...) lugares dotados de margens de autonomia, como espaços de auto-formação participada, como centros de investigação e de experimentação (...)” (p. 19). Desta forma, baseando-se nos estudos de (Purkey & Smith, 1985; OCDE, 1987; Reid, Hopkins & Holly, 1988) o autor, sistematiza um conjunto de características organizacionais como o “retrato de uma escola eficaz”:

- Autonomia da escola: Trata-se de dotar as escolas como meios para responderem de forma útil e atempada aos desafios do quotidiano.
- Liderança organizacional: A coesão e a qualidade de uma escola dependem da existência de uma liderança organizacional efetiva e reconhecida, que promova estratégias e estimule o empenho individual e coletivo na realização de projetos de trabalho.
- Articulação curricular: Uma boa planificação curricular e uma adequada coordenação dos planos de estudo são elementos indispensáveis ao correto funcionamento das instituições escolares.
- Otimização do tempo: As devem otimizar o tempo disponível, respeitando, ao máximo os ritmos próprios e o modo de organização interna de cada indivíduo.
- Estabilidade profissional: Um clima de segurança e de continuidade é uma condição essencial ao desenvolvimento organizacional das escolas.
- Formação do pessoal: As escolas devem implementar programas de formação contínua e profissional do seu pessoal, nomeadamente do pessoal docente.
- Participação dos pais: As escolas devem criar condições propícias a uma colaboração das famílias na vida escolar.
- Reconhecimento público: A participação ativa numa comunidade educativa prende-se, também, com a imagem pública da escola.
- Apoio das autoridades: Este apoio é fundamental, tanto do ponto de vista material e económico, como numa perspetiva de aconselhamento e consultoria (pp. 26-28).

Mariano (2013) diz-nos que parece coerente estabelecer uma relação entre a comunicação, o clima da organização e a cultura, uma vez que “cumpridos os requisitos de uma comunicação adequada o clima torna-se mais ajustado e o sentido de responsabilidade pelo sucesso da organização, por parte dos colaboradores, é maior” (p.25). Neste sentido, Brunet (1999) menciona que o ambiente de trabalho constitui um elemento de primordial importância para os professores e para a escola. Nesta perspetiva, o autor acrescenta que “o clima desempenha um papel fundamental no êxito das acções de aperfeiçoamento ou de formação (reciclagem) do pessoal de uma escola” (p.132). Desta forma, o autor assinala quatro características do clima organizacional que influenciam a satisfação: o tipo de relações interpessoais; a coesão do grupo de trabalho; o grau de implicação na tarefa; e o apoio recebido no trabalho.

Segundo Guerra (2001), “o clima da instituição é um caldo de cultura onde os profissionais realizam a reflexão. Um clima positivo torna aliciantes os encontros frutuozos. O diálogo sincero e aberto acaba por se converter numa plataforma de aprendizagens” (p.46). Por outras palavras, o clima gera sentimentos e emoções nos colaboradores de uma organização, o que serve como um incentivo e influencia o seu comportamento na organização. Dentro das organizações, as pessoas comunicam e colaboram entre elas e essa interação, resulta na construção de novos conhecimentos e aprendizagens.

Domingues (2017) defende que “as relações interpessoais promovidas por processos de comunicação interna vêm afetar a eficiência dos colaboradores das escolas e o progresso da própria organização educativa” (p.17), desta forma, pertence essencialmente, aos diretores o papel de maior relevância na responsabilidade e boa divulgação da comunicação.

Uma comunicação interna eficiente consegue combater a inércia e promover uma corrente de conhecimentos que afeta a eficácia dos colaboradores e o progresso da organização. O relacionamento interpessoal interno cria nos colaboradores uma propensão para a aceitação das transformações e para a participação numa mudança que lhe pareça benéfica, cabendo principalmente aos gestores papel de grande importância na boa divulgação da comunicação (Ventura, 2012). Desta forma, uma comunicação interna que funciona de forma eficaz e eficiente ajudar a construir uma visão favorável da organização, melhorando a sua imagem e os serviços que oferece. Por sua vez, isto

desempenha um papel importante na construção da reputação da organização e no reconhecimento público, fortalecendo ainda mais a sua imagem.

4.1. A comunicação na sala de atividades

Ao longo dos anos o mundo e a sociedade conheceram mudanças profundas que inevitavelmente, tiveram reflexos na escola e levaram os professores a confrontar-se com realidades distintas. Desta forma, também a relação professor/aluno foram sofrendo alterações ao longo dos tempos, o que faz com que os professores sintam a necessidade de procurar estratégias que lhe possibilitem melhorar o relacionamento com os seus alunos e, conseqüentemente, estabelecer um ambiente facilitador da aprendizagem na sala de aula (Vieira, 2005).

No contexto educativo, a comunicação tem vindo a ser cada vez mais valorizada como o processo pelo qual os alunos aprendem nas diferentes áreas do saber, do que simplesmente como um produto ou objeto curricular (Menezes, 2010). Neste sentido Menezes (2000), considera a comunicação como a essência do ensino e da aprendizagem de uma dada disciplina, dado que “os atos de ensinar e aprender são na sua essência atos de comunicação” (p. 5).

Na perspetiva de Vieira (2005), os métodos de ensino tradicionais baseados na transmissão de conhecimento têm vindo a provar-se insuficientes, desta forma, numa sala de aula, quanto mais aberta e construtiva for a comunicação entre os professores e os alunos mais eficaz será a relação pedagógica.

Segundo Estanqueiro (2010), ensinar implica comunicar. Para que essa comunicação seja eficaz, é essencial que o professor detenha domínio científico sobre os conteúdos que leciona, pois só é possível comunicar com clareza aquilo que se conhece verdadeiramente. Para Antão (1999), “ensinar não é somente transmitir, transferir conhecimentos de uma cabeça para outra(s), ensinar é fazer pensar, é estimular para a identificação e resolução de problemas, ajudando-os a criar hábitos de pensamento e acção” (p.14), Desta forma, o professor deve conduzir o aluno à problematização e ao raciocínio, e nunca à absorção ideias e informações transmitidas (Antão, 1999).

Na perspectiva de Antão (1999), para ser um bom comunicador, “o professor deve gerar empatia, deve tentar colocar-se no lugar do aluno e, com ele, problematizar o mundo” (p.14). Desta maneira, irá transmitir-lhe novos conhecimentos e ajudá-lo a crescer no sentido do respeito mútuo, da cooperação e da criatividade. Um aspeto central desse processo é a compatibilidade entre os códigos linguísticos do professor e dos alunos. Para tal, o professor deve conhecer o nível de desenvolvimento dos seus alunos, de modo a definir estratégias que facilitem a aprendizagem, ajustando a linguagem utilizada às suas capacidades. Segundo o autor, “a linguagem do professor não deve nunca ser formalizada, abstrata e sem imagens (...) deve revelar-se simples, coloquial, rica em imagens e em comparações” (Antão, 1999, p.22). Desta forma, a adequação do código linguístico revela-se determinante para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Para o mesmo autor, para que a mensagem seja clara, simples e acessível a todos os alunos, não basta ter em atenção o código linguístico utilizado, é também necessário recorrer a estratégias que facilitem a compreensão da informação transmitida, tais como:

- Estimular a curiosidade dos alunos: É importante despertar o interesse das crianças e dos jovens pelos conteúdos a lecionar. Uma introdução apelativa ao tema facilita a atenção e aumenta a probabilidade de a mensagem ser compreendida.
- Utilização de histórias, exemplos e situações concretas: A utilização de exemplos reais ou próximos da vivência dos alunos torna os conteúdos mais interessantes e fáceis de entender, favorecendo a identificação com o que está a ser ensinado.
- Utilizar comparações: Estabelecer ligações com situações do quotidiano ou com conhecimentos já adquiridos ajuda a tornar os conceitos abstratos mais claros e acessíveis.
- Distinguir o essencial do acessório: Durante a abordagem de um tema, é fundamental destacar os aspetos centrais e estruturantes, evitando sobrecarregar os alunos com informação secundária.
- Promover transferências e generalizações: Consiste em incentivar a aplicação dos conhecimentos aprendidos a situações reais, permitindo que os alunos relacionem os conteúdos escolares com a sua vida quotidiana (Antão, 1999, pp. 31-34).

Também Vieira e Vieira (2005) abordam as estratégias assentes no princípio da realidade, classificando-as em: situações reais, simulações da realidade e abstrações da realidade. Estas estratégias têm como objetivo despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos e facilitar a sua compreensão.

Segundo Lopes e Silva (2015), o professor deve, sempre que possível, estabelecer ligações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios dos alunos, uma vez que a aprendizagem é mais eficaz quando estes conseguem relacionar o que aprendem com experiências anteriores e com a sua realidade. Segundo os autores, embora seja vantajoso partir das vivências dos alunos, o ensino não deve limitar-se apenas aos seus interesses imediatos. O recurso a histórias de vida, exemplos concretos e situações relacionadas com a matéria contribui para despertar a curiosidade e manter a atenção no essencial. Além disso, uma boa prática de exposição oral passa por reforçar as ideias-chave de diferentes formas e por distinguir factos de opiniões.

Na visão de Sastoque (2017), “a comunicação em sala de aula é entendida como um processo dinâmico, intencional e com objetivos claros, mediado por ações didáticas e interações entre professores e alunos em contexto escolar” (p.95). Segundo a autora, a sua finalidade é criar um ambiente adequado que permita favorecer, otimizar e recriar significados, possibilitando, desta forma, a troca de conhecimentos que contribuam para a formação dos alunos. Desta forma, é importante que exista um ambiente aberto a interações num contexto comum e que ajude a favorecer, otimizar, trocar e recriar conhecimentos (Sastoque, 2017).

Deste modo, a comunicação na sala de aula deve incentivar os alunos a assumirem um papel ativo, criativo e reflexivo face aos conteúdos e ao contexto em que se inserem. Assim, a comunicação deve promover uma educação que estimule o questionamento da realidade física e social, desenvolvendo o raciocínio autónomo e a consciência crítica dos alunos (Sastoque, 2017).

Nesta linha de pensamento, Estanqueiro (2010) refere que o diálogo é considerado como a melhor estratégia de comunicação na sala de aula e uma boa comunicação do professor com os alunos e dos alunos entre si reforça a motivação e promove a aprendizagem. O autor afirma ainda que “quanto menos tempo o professor falar para os alunos, mais tempo lhe resta para falar com os alunos” (p.33).

Segundo Paulo Freire (como citado em, Estanqueiro, 2010), o aluno não deve ser visto como um mero recetor passivo de informação, como se fosse um “depósito” de conhecimentos transmitidos pelo professor. O autor defende que a aprendizagem é mais significativa quando o aluno investiga, dialoga e constrói conhecimento em interação com os outros. Esta perspetiva já era defendida por Sócrates, no século V a.C., ao valorizar o diálogo como método fundamental para estimular o pensamento e o progresso do conhecimento.

Na visão de Estanqueiro (2010), a sala de aula não deve funcionar como um espetáculo em que o professor assume o papel central e os alunos permanecem como espectadores passivos. Pelo contrário, os alunos devem participar ativamente nas atividades, o que contribui para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e capazes de questionar e debater a realidade. Embora a participação dos alunos não resolva todos os desafios do ensino, ela reforça a motivação e favorece a aprendizagem.

4.2. Comunicação unidirecional e bidirecional

Segundo Antão (1999), a comunicação é uma das competências que o professor precisa de desenvolver para que consiga promover a aprendizagem dos alunos e, um aspeto essencial dessa interação é a necessidade de os códigos linguísticos utilizados pelo professor e pelo aluno sejam compatíveis. Desta forma, é importante que o professor avalie o nível de desenvolvimentos dos seus alunos para que possa criar estratégias que proporcione uma aprendizagem mais eficaz e os ajude a aprender consoante as suas necessidades. Assim, “o código linguístico é fulcral no processo de ensino-aprendizagem (...) quanto mais próximos forem o código do professor e o código do aluno, mais fácil e completa será a comunicação” (Antão, 1999, p.23).

Para se ser um bom comunicador é necessário que a comunicação se faça em dois sentidos, desta forma, a meta/objetivo do ensino-aprendizagem é atingida quando o aluno percebe a mensagem do professor e quando estes papeis se invertem, gerando, desta forma, um ciclo de *feedbacks* que levam a descodificação de mensagens ou conjunto de mensagens (Antão, 1999). Na perspetiva deste autor, “a reciprocidade, a bilateralidade da comunicação na aula não é apenas aconselhável, mas, sobretudo, indispensável” (Antão, 1999, p. 15).

Nesta linha de pensamento, Nieto (2009) explica que existem atos comunicativos uni e bidirecionais e apresenta algumas diferenças fundamentais. A comunicação unidirecional, ocorre quando o professor é o único que fala enquanto o grupo se limita a ouvir. Este tipo de comunicação em contexto de sala de aula torna-se mais rápida, pois evita interrupções, permite que o professor se sinta mais tranquilo, é menos ruidosa e o conteúdo é mais ordenado. Já Antão (1999) acrescenta que neste caso como não existe *feedback*, os alunos não intervêm nem fazem observações, permitindo que o programa seja lecionado de forma contínua e fluida, sem interrupções ou situações imprevistas. Esta dinâmica cria uma aparência de organização, possibilitando um planeamento rigoroso. No entanto, esta abordagem é menos eficaz para os alunos, pois pode gerar desinteresse, apatia, rejeição dos conteúdos, insucesso escolar e, conseqüentemente, frustração do professor enquanto educador.

A comunicação bidirecional acontece quando existe interação entre professor e o aluno. Nieto (2009) diz-nos que a comunicação bidireccional é mais precisa, mas mais lenta, que os recetores sentem-se mais seguros de si mesmos e mais esclarecidos, com um papel muito mais ativo. O emissor vê-se “atacado” com as perguntas e as respostas dos outros interlocutores, é mais ruidosa, desordenada e mais lenta. Na comunicação bidirecional, “o emissor preocupa-se em que o recetor perceba a mensagem” (Antão, 1999, p.15) independentemente do tempo que possa levar e de ter de voltar a repetir a sua explicação. Assim, um maior número de alunos obtém resultados positivos, há um maior interesse por parte dos alunos e os objetivos serão alcançados com maior facilidade.

No entanto, ambos os tipos de comunicação apresentam vantagens e limitações, pelo que a utilização exclusiva de apenas um não é aconselhável. A comunicação em sala de aula deve, assim, articular momentos de comunicação unidirecional com momentos de comunicação bidirecional. Compete ao professor gerir essa combinação de forma consciente, procurando torná-la o mais eficaz e eficiente possível (Antão, 1999).

4.3. Os circuitos da comunicação

Na visão de Antão (1999), a comunicação apenas de um sentido deve ser evitada, no entanto, não nos podemos limitar a uma comunicação exclusivamente interindividual.

Para este autor, a comunicação na sala de aula “é uma interferência profunda de dois circuitos: o vertical e o horizontal” (Antão, 1999, p.15).

No circuito vertical, o professor dirige-se a um aluno de cada vez, os alunos não comunicam entre si e não há uma relação de reciprocidade professor-aluno. Verificamos que o professor está numa zona superior ao aluno, é o professor que toma a iniciativa da comunicação e as intervenções ou sugestões dos alunos são fixadas, previstas e controladas pelo professor (Antão, 1999).

O circuito horizontal diz respeito à comunicação dos alunos entre si, no entanto é um tipo de comunicação pouco utilizado e/ou estimulado na sala de aula, dependendo da abordagem pedagógica em que se situa o professor e das metodologias que adota. No entanto, mesmo quando não é autorizada, esta comunicação acaba por funcionar de forma mais ou menos discreta e subtil, são exemplo, as conversas paralelas entre alunos, a passagem de bilhetes entre eles, os sinais ou os gestos. O mais adequado é recorrer à comunicação horizontal, promovendo o trabalho em grupo ou em pares. Ainda assim, o professor mantém a orientação das atividades, assumindo o papel de organizador e dinamizador do grupo, incentivando e desenvolvendo a comunicação entre os alunos no contexto do trabalho colaborativo. (Antão, 1999).

O autor explica que o circuito vertical não acarreta dificuldades para o professor, no entanto, não pode dissociar-se do circuito horizontal e na maioria das vezes surgem em simultâneo. Antão (1999), defende que uma orientação pedagógica mais proveitosa é necessário “dar primazia a um sistema de comunicação horizontal e ver até que ponto a comunicação vertical nele pode ser inserida” (p.17).

Na linha de pensamento do mesmo autor, a aprendizagem deve promover o desenvolvimento de competências nos alunos e possibilitar a aquisição de novos conhecimentos. Por esse motivo, a comunicação vertical continua a ser necessária, uma vez que o conhecimento está presente em diversos materiais didáticos (como livros, documentos, diapositivos ou apontamentos) e no próprio professor. No entanto, articular a comunicação vertical com a horizontal não é uma tarefa simples, pois exige do professor a capacidade de se distanciar de interesses e tendências pessoais, procurando uma postura equilibrada e centrada no processo de aprendizagem dos alunos (Antão, 1999). Assim, sendo, para este autor, o professor é chamado a desempenhar um triplo papel: Informar -

fornecendo novos conceitos; Animar - organizando e coordenando as comunicações entre os alunos; Desenvolver - competências interpessoais.

5. A liderança e comunicação

A liderança é a capacidade de influenciar as pessoas com vista a atingir os objetivos, sendo, provavelmente o elemento chave para o sucesso, juntamente com a motivação e a comunicação, as quais estão, ligadas (Mações, 2020). Segundo o autor, são os líderes de topo que fazem a diferença nas organizações, “uma liderança forte é importante a todos os níveis de gestão, desde a gestão de topo à gestão de primeira linha, passando pela gestão intermédia” (Mações, 2020, p. 35).

Segundo Rego (2020), a eficácia dos líderes está profundamente dependente da sua eficácia comunicacional, tanto ao nível da comunicação verbal, como da não verbal. “Não é suficiente que os gestores tenham fortes convicções, também devem transmitir essas convicções através da comunicação eficaz, sem comunicação eficaz a liderança é fundamentalmente irrelevante” (Rego, 2020, p. 38).

Os líderes como boas competências comunicacionais conseguem atingir diversos objetivos importantes para o seu desempenho:

- Ficam mais capacitados para transmitir orientações claras aos colaboradores;
- Comunicam de forma mais eficaz a visão da organização aos colaboradores;
- Ao liderarem pelo exemplo, conseguem transmitir entusiasmo e motivação aos colaboradores;
- Ao saberem escutar, ficam mais capacitados para acolher propostas, sugestões e críticas dos colaboradores, bem como para compreender como a visão organizacional está a ser interpretada e implementado pelos colaboradores;
- Ao promoverem o *feedback*, fornecem orientações claras para a melhoria do respetivo desempenho.
- Orientam as reuniões de maneira mais participativa e produtiva;
- Gerem os conflitos de forma mais eficiente, canalizando-os para a melhoria da qualidade das decisões, evitando que se transformem em ataques pessoais, ou conflitos prejudiciais à cooperação e coordenação do trabalho;

- Conseguem transmitir maior confiança aos colaboradores, fortalecendo sentimentos de autoconfiança, o que resulta num maior empenho profissional;
- Promovem a fluidez da comunicação e reforçam a qualidade da comunicação dentro das equipas de trabalho (Rego, 2020).

Contudo, para o autor em cima mencionado, diferentes situações requerem diferentes competências comunicacionais e modos de comunicar. Todavia, “a posse de determinadas competências comunicacionais pode aumentar a probabilidade de um líder comunicar de forma mais eficaz e alcançar melhores resultados” (Rego, 2020, p. 39). Robertson (2005, como citado em Rego, 2020) argumenta que são onze as competências interpessoais “que os líderes de todos os níveis da organização podem usar para reforçar a sua competência como comunicadores e para ajudar os colaboradores a sentirem-se apoiados, apreciados e valorizados” (p. 39).

Tabela 3

Onze competências interpessoais relevantes para os líderes

1.	Escuta ativa (esforço ativo para compreendermos o que a pessoa está a pensar e a sentir).
2.	Escuta empática (colocar-mo-nos na pele dos outros).
3.	Verificação de exatidão (testar a exatidão do afirmamos, escrevemos, lemos e ouvimos).
4.	Clarificação dos significados (clarificar o sentido do que queremos transmitir).
5.	Expressão de emoções (capacidade de expressar emoções de forma equilibrada, ponderada e com autocontrolo).
6.	Encorajamento de <i>inputs</i> (incentivar as pessoas a partilhar opiniões e a envolver-se na tomada de decisões).
7.	Fornecimento de <i>feedback</i> (dar orientações sobre o desempenho).
8.	Solicitação de <i>feedback</i> (recolher informações que ajude a perceber o impacto das nossas ações e decisões nos outros).
9.	Comunicação de instruções (explicar claramente o que se espera que as pessoas façam).
10.	Gestão do conflito (criar condições para que diferenças de opinião sejam canalizadas para a melhoria da qualidade das decisões).
11.	<i>Feedback</i> construtivo (reconhecer os méritos, mas também criticar construtivamente, para que possam melhorar).

Fonte: Adaptado de (Robertson 2005, como citado em Rego, 2022).

São vários os autores que sugerem que a comunicação é central para a liderança. Num estudo intitulado “Liderança = Comunicação” Vieres *et al.* (2010, como citado em

Rego, 2022), sugerem que determinados estilos comunicacionais dos líderes (expressividade/extroversão; precisão; apoio) criavam nos colaboradores maior satisfação, maior empenho na equipa e maior propensão para partilharem conhecimento. Por outro lado, o estilo de comunicação verbal agressivo/ ameaçador causava efeitos negativos nos liderados e no desempenho do líder (Rego, 2022).

Na perspetiva de Rego (2022), é importante reconhecer que diferentes estilos de liderança de comunicação adotados pelos líderes podem produzir resultados distintos conforme as circunstâncias. Por exemplo, um estilo mais autoritário pode ser eficaz em contextos de grande incerteza, que exigem decisões rápidas e firme por parte do líder. No entanto, esse mesmo estilo pode ser menos eficaz quando a situação é mais clara ou quando o colaborador tem competências e motivação para participar ativamente na resolução de problemas ou no aproveitamento da oportunidade. Além disso, o que é considerado comunicacionalmente eficaz numa determinada cultura pode suscitar efeitos menos positivos noutra. Por exemplo a “expressividade emocional – uma característica importante em algumas culturas – pode ser perversa num gestor que exerça funções numa cultura (como a chinesa) em que a expressão pública de emoções é desconsiderada” (Goman, 2011, como citado em Rego, 2022, p. 41).

Os desafios associados à comunicação eletrónica tornam-se particularmente relevantes em períodos de crise, como numa pandemia que impõe o teletrabalho. Nestas situações é fundamental comunicar com firmeza, mas também empatia, tornando-se fundamental reconhecer falhas, demonstrar flexibilidade e transmitir esperança (Rego, 2022). A este respeito Kets de Vries (2020, como citado em Rego, 2022) deu conta da necessidade de comunicar abundantemente para liderar a equipa e a organização:

Comunique, comunique, comunique. A comunicação é uma boa prática de gestão nos bons e nos maus tempos. Mas, em períodos difíceis, gerir a fábrica de rumores é ainda mais importante (...) Mais do que nunca, a gestão de topo tem de se empenhar firmemente numa comunicação aberta, consistente e honesta, e no *feedback* regular. (p.42)

Uma comunicação aberta, coerente e honesta, contribui sobretudo para o fortalecimento das reações verticais, isto é, entre líderes e liderados. No entanto, a

relações horizontais, estabelecidas entre os membros da equipa, são igualmente relevantes. Por essa razão, os líderes devem incentivar e criar oportunidades para que os colaboradores comuniquem entre si, não apenas assuntos relacionados com o trabalho, mas também temas de natureza mais pessoal.

Capítulo 2 – Metodologia da Investigação

Neste capítulo será apresentado a metodologia utilizada no desenvolvimento do trabalho de investigação, num estudo onde pretendemos compreender quais são as competências comunicacionais do educador no século XXI e das organizações educativas com creche e educação pré-escolar. A escolha do tema desta investigação teve como motivação principal a discussão desta temática ao longo do primeiro ano do mestrado de Supervisão Pedagógica, onde várias vezes foi discutida a sua importância na vida profissional, bem como, nas organizações.

A fase metodológica de uma dissertação diz respeito ao conjunto de meios e atividades próprias para responder às questões de investigação ou para verificar hipóteses formuladas no decorrer da fase conceptual (Fortin, 2009). Desta forma, procuraremos explicitar e justificar o caminho percorrido, bem como os métodos utilizados na recolha, tratamento e interpretação dos dados.

2.1. Opção Metodológica

A seleção da metodologia num trabalho de investigação educacional tem de considerar os objetivos, o tipo de questão (ou questões) a que o estudo procura responder, a natureza do fenómeno a estudar e as condições em que o mesmo decorre (Tuckman, 2012).

Para que fosse mais fácil compreender as questões de investigação colocadas, optou-se por uma abordagem qualitativa, por ser aquela que mais se ajusta ao objetivo deste estudo, isto é, obter uma perspetiva dos atores. Ao contrário da investigação quantitativa, centrada em generalizações estatísticas, a investigação qualitativa foca-se na interpretação dos dados, na atribuição de significados e na compreensão global das práticas sociais. Como referem Bogdan e Biklen (2013):

A investigação qualitativa é caracterizada por ser rica em descrição, centrada no processo e orientada para a compreensão. Os investigadores qualitativos tendem a estudar os fenómenos em seus ambientes naturais, tentando fazer sentido ou interpretar os significados que as pessoas atribuem a eles. Trata-se de uma abordagem que reconhece a

complexidade da realidade social e a importância de captar as vozes dos sujeitos envolvidos. (p.49)

Autores como Bogdan e Biklen (2013) e Tuckman (2012) destacam que a investigação qualitativa pode recorrer a diversos métodos de recolha de dados, nomeadamente a observação do contexto e dos participantes, a análise de documentos e a realização de inquéritos ou entrevistas, permitindo uma compreensão mais aprofundada do fenómeno em estudo.

Quanto à natureza e abordagem da investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (2013) apresentam cinco características da investigação qualitativa (pp. 47 - 51):

- i. Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal e uma das grandes preocupações deste, deve ser o contexto, uma vez este assume que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre.
- ii. A investigação qualitativa é descritiva pois os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. Os investigadores tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos.
- iii. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos;
- iv. Os investigadores analisam os dados de forma indutiva, isto é, não recolhem os dados ou provas com o objetivo de confirmar ou inferir hipóteses previamente construídas, as abstrações são construídas à medida que os dados recolhidos se vão agrupando;
- v. O significado assume uma importância vital na abordagem qualitativa, os investigadores qualitativos estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, como interpretam e como estruturam o mundo social em que vivem. (pp.47-51)

A investigação qualitativa em educação pode assumir diversas estratégias de investigação e privilegia, fundamentalmente, a compreensão dos problemas partindo da

perspetiva dos sujeitos da investigação. Neste sentido, Bogdan e Biklen (2013) defendem que esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade, uma vez que neste tipo de estudos há sempre uma tentativa de compreender, com pormenor, as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto. Neste contexto, os dados recolhidos, habitualmente designados por qualitativos, são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, a opiniões e reflexões (Amado, 2017).

Afonso (2014) refere que “a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social, usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (p.18).

Segundo Fortin (2009), “o investigador que utiliza o método de investigação qualitativa está preocupado com uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. Ele observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los” (p.22).

2.2. O Estudo de caso

Dentro da abordagem qualitativa, optou-se pelo estudo de caso. Segundo Lüdke e André (2007), independentemente de o caso ser simples e específico ou complexo e abstrato, o caso é sempre bem demarcado e os seus contornos bem definidos. O principal interesse deste tipo de estudo reside nas suas características singulares e específicas, que o tornam único. Ainda de acordo com as mesmas autoras, “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” (p.17).

Afonso (2014) refere que o estudo caso caracteriza-se por “estudar o que é particular, específico e único” (p. 74). Assim, não pretendemos representar um universo amplo, mas antes analisar um caso específico, procurando compreender um problema concreto e identificar os aspetos mais relevantes e distintivos da situação em estudo. Neste contexto, o investigador assume-se como o principal instrumento de recolha de dados, sendo que os resultados obtidos não podem ser generalizáveis.

Na perspectiva de Bogdan e Biklen (2013), o estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou acontecimento específico” (p.89).

Na perspectiva de Lüdke e André (2007), o estudo de caso apresenta sete características fundamentais:

- i. Visam a descoberta, na medida em que o investigador parte de algumas suposições teóricas, mas deve estar sempre atento a novas informações e aspetos que vão surgindo ao longo da investigação;
- ii. Enfatizam a “interpretação em contexto”, pois todo o estudo desta natureza tem que ter em conta o contexto em que ele se situa;
- iii. Retratam a realidade de forma completa e profunda;
- iv. Usam uma variedade de fontes de informação;
- v. Permitem generalizações naturalistas;
- vi. Procuram representar as diferentes perspectivas presentes numa situação social;
- vii. Utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros métodos de investigação. (pp.18-21)

Tendo em conta estas características, a preocupação central ao desenvolver este tipo de investigação é a “compreensão de uma instância singular (...) isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (Lüdke & André, 2007, p.21).

Bassey (1999, como citado em Afonso, 2014) apresenta em síntese a definição de estudo de caso:

Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objetivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objetivo, possibilitando a exploração de aspetos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis

sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência. (p. 74)

Segundo Campenhoudt e Quivy (2019), o estudo de fenómenos sociológicos centra-se na análise de conjuntos sociais, como acontece neste caso com uma organização específica integrada na sociedade. O interesse recai sobre os comportamentos, as estruturas e os sistemas que sustentam o seu funcionamento. Esse funcionamento só pode ser compreendido através das pessoas que fazem parte da organização, tornando essencial o contacto direto com os seus membros, mesmo quando o foco do estudo é a própria instituição. O conjunto desses elementos constitui a população do estudo, conceito que pode referir-se tanto a grupos de pessoas como a organizações.

Deste modo, a investigação diz respeito a um estudo de caso qualitativo na medida em que decorreu no ambiente natural (a escola/sala de atividades), com um número reduzido de participantes (seis educadoras e a diretora da escola). Assim, pretendemos analisar e compreender, de forma aprofundada, o problema de investigação: Quais são as competências comunicacionais emergentes para o educador de infância no século XXI e para uma organização educativa com creche e Educação Pré-Escolar?

2.3. Problema da investigação

Inicialmente procurou-se perceber qual seria o ponto de partida da investigação, começando por formular o problema a estudar. O primeiro passo neste processo foi a elaboração da pergunta de partida, procurando exprimir o mais exatamente possível aquilo que se desejava saber, esclarecer, melhor compreender, transformando-a no primeiro fio condutor da investigação a desenvolver (Quivy & Campenhoudt, 2019). Assim, a questão de partida permite-nos focar os tópicos e prever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer (Esteves, 2008).

Assim, o problema de investigação deste estudo é: Quais são as competências comunicacionais emergentes do educador de infância no século XXI e de uma organização educativa com creche e Educação Pré-Escolar?

2.4. Questões de investigação

A questão de partida deu origem às outras questões secundárias, que enunciámos em seguida:

- V. De que forma a comunicação pode promover a melhoria do desenvolvimento profissional dos educadores de infância?
- VI. Quais as principais barreiras da comunicação numa escola com a valência de Creche e Educação Pré-Escolar?
- VII. Como é que a escola com a valência de Creche e Educação Pré-Escolar comunica com a comunidade educativa?
- VIII. Como é que o educador comunica em sala de atividades?

2.5. Objetivos do estudo

Depois de elaborar o problema e as respetivas questões secundárias, formulámos os objetivos da investigação:

- Compreender a forma como a comunicação pode promover a melhoria do desenvolvimento profissional dos educadores de infância;
- Identificar as principais barreiras da comunicação numa escola com a valência de Creche e Educação Pré-Escolar;
- Perceber como é que a relação interpessoal e o ambiente comunicacional da escola com a valência de Creche e Educação Pré-Escolar promovem um clima favorável;
- Compreender como é que a escola com a valência de Creche e Educação Pré-Escolar comunica com a comunidade educativa;
- Entender como é que o educador comunica em sala de atividades;

2.6. Participantes do estudo

Para Bogdan e Biklen (2013), o campo “trata-se dos locais onde sujeitos se entregam às suas tarefas quotidianas sendo este ambiente natural, por excelência, o objeto de estudo dos investigadores” (p. 113).

Desta forma, os dados foram recolhidos no ambiente natural da Instituição Educativa onde decorre o estudo, através de entrevistas.

O estudo foi conduzido numa escola do ensino privado e cooperativo, com o estatuto de IPSS, com valências de Creche e Educação Pré-Escolar, situada na zona centro do país. De forma a alcançar os objetivos propostos nesta investigação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas à diretora da escola e a seis educadoras, três educadoras da valência de creche, duas educadoras do pré-escolar e uma educadora afeta às duas valências.

As entrevistas foram fundamentais para recolher um leque variado de informação, dado que, muitas vezes, a partir de uma questão surgia nas respostas das entrevistadas informações essenciais para o estudo. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (2013) defendem que:

(...) alguns sujeitos estão mais dispostos a falar, têm mais experiência do contexto ou são particularmente intuitivos em relação às situações. Estas pessoas tornam-se informadores-chave e, frequentemente, irá falar com eles por períodos de tempo maiores do que com os outros (p. 95).

Na investigação qualitativa, o contexto natural constitui a principal fonte de dados, sendo o investigador o instrumento central do processo. Este tipo de investigação assume um carácter descritivo, dá maior ênfase ao processo do que aos resultados e os factos devem ser analisados de forma indutiva, de forma a caracterizar a realidade do campo e do alvo (Bogdan & Biklen, 2013).

Neste sentido, os participantes do estudo, foram aqueles que fazem parte do alvo do campo de estudo: seis educadoras e a diretora da instituição. Assim, as fontes de dados assumem um papel fundamental no desenvolvimento da investigação, uma vez que fornecem informações essenciais que orientam a análise e sustentam as conclusões do estudo.

2.7. Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados são fundamentais na investigação qualitativa, pois permitem conhecer as perceções, experiências e significados atribuídos pelos participantes ao fenómeno estudado. A sua seleção deve estar alinhada com os objetivos

da investigação e com o paradigma interpretativo que a sustenta. Entre os instrumentos mais utilizados encontram-se as entrevistas semiestruturadas, os questionários abertos, a observação participante e a análise documental, que possibilitam uma compreensão aprofundada e contextualizada da realidade educativa (Lüdke & André, 2007).

Em primeiro lugar, procurou-se adequar os instrumentos aos objetivos da investigação, privilegiando aqueles que permitiam recolher informação relevante e aprofundada. As entrevistas semiestruturadas possibilitaram explorar de forma detalhada as experiências das educadoras e da diretora da instituição, em linha com Bogdan e Biklen (2013), que salientam a entrevista qualitativa como uma estratégia central para aceder aos significados atribuídos pelos participantes. A observação constituiu igualmente um instrumento fundamental de recolha de dados, permitindo captar comportamentos, interações e dinâmicas no contexto de sala de atividades, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada da realidade estudada. A análise documental permitiu reforçar e contextualizar os dados obtidos, indo ao encontro do que Bowen (2009) defende relativamente ao contributo dos documentos para a triangulação e validação da informação recolhida por diferentes instrumentos. A utilização combinada destes instrumentos permitiu a triangulação de dados, reforçando a credibilidade, a consistência e a profundidade da análise, ao possibilitar a confrontação e validação da informação proveniente de diferentes fontes.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2019), a recolha de dados consiste em recolher ou reunir concretamente as informações junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra. Para estes autores, “não basta conceber um bom instrumento, é preciso ainda pô-lo em prática de forma a obter uma proporção de respostas suficiente para que a análise seja válida” (p.251). Desta forma, o autor sublinha a importância da escolha do instrumento de observação e a recolha dos dados, na medida em que estas devem “inscrever-se no conjunto dos objetivos e do dispositivo metodológico da investigação” (p.252).

2.7.1. Observação

A observação constitui um dos instrumentos fundamentais na recolha de dados em estudos de natureza qualitativa, uma vez que permite ao investigador registar, através de notas, os acontecimentos e comportamentos observados no contexto em análise.

A observação, também designada por “trabalho de campo” é uma etapa essencial em qualquer investigação (Quivy & Campenhoudt, 2019). Para os autores a observação apresenta três significados no campo na investigação: em primeiro lugar visa testar hipóteses; em segundo lugar, a observação confere à investigação um princípio de realidade; e por último, os autores defendem que o verdadeiro significado da observação passa pela oportunidade de nos colocarmos intencionalmente e de maneira organizada numa posição de ser surpreendidos (Quivy & Campenhoudt, 2019).

A observação é considerada uma das técnicas de recolha de dados mais importantes, pois “(...) permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Esteves, 2008, p. 87). Segundo Afonso (2014), a observação é considerada autêntica porque a informação recolhida não se baseia apenas nas opiniões dos participantes, como sucede nas entrevistas ou questionários, mas resulta de registos directos elaborados pelo investigador.

Segundo Bell (2010), o investigador ao realizar a observação terá que ter em conta qual o seu papel, ou seja, “observar e registar da forma mais objetiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos” (p. 164). O autor refere ainda que:

É o investigador quem decide o foco da investigação, em vez de permitir que o foco surja por si. Contudo, terá já formulado uma hipótese ou identificado os objectivos do seu estudo e a importância de observar um determinado aspecto do comportamento ter-se-á revelado óbvia. (p.164)

Para este autor, seja a observação estruturada ou não, quer seja participante ou não, o seu papel consiste em observar e registar da forma mais objetiva possível e em interpretar os dados, posteriormente (Bell, 2010).

Para que a observação se torne um instrumento de investigação científica válido e fidedigno, “a observação precisa de ser antes de tudo controlada e sistemática” (Lüdke & André, 2007, p. 25), ou seja, implica a necessidade de existir um planeamento cuidadoso do trabalho e uma preparação por parte do observador. Para os autores, planear a observação significa delinear “o quê” e “o como” observar, além disso, nesta fase é

importante ainda definir o grau de participação do observador e a duração das observações (Lüdke & André, 2007, p. 26).

Ludke e André (2007) mencionam a observação como uma técnica que “(...) possibilita um contacto pessoal estreito do pesquisador com o fenómeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência directa é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenómeno (...)” (p.26).

Das principais vantagens que a observação tem, Quivy e Campenhoudt (2019, p. 271), destacam:

- I. A observação de comportamentos e acontecimentos no próprio momento que acontecem;
- II. A recolha de um material relativamente espontâneo;
- III. A possibilidade de gravar as observações e de as poder analisar com profundidade posteriormente;
- IV. A autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos;

Por outro lado, os autores apresentam ainda algumas limitações deste instrumento de recolha de dados:

- I. As dificuldades encontradas em ser aceite como observador nos grupos em questão;
- II. A presença do observador pode influenciar a situação observada;
- III. O problema do registo, isto é, o observador nem sempre pode registar no momento o que está a observar o que faz com só possa transcrever observados logo após a observação.

Segundo Afonso (2014), “o dispositivo da observação estruturada inclui geralmente a utilização de fichas ou grelhas concebidas previamente em função dos objetivos de pesquisa, nas quais se regista informação pré-codificada (...)” (p. 98). Neste estudo, a observação em sala de atividades foi realizada com recurso a uma grelha de observação, onde foram igualmente anotadas algumas inferências, de acordo com os

objetivos definidos, procurando compreender de que forma se estabelece a comunicação entre a educadora e o grupo de crianças.

Para Quivy e Campenhoudt (2019):

(...) o acto de observar será estruturado, na maior parte dos casos, por uma grelha de observação previamente constituída. (...) A validade do seu trabalho assenta, nomeadamente na precisão e no rigor das observações, bem como no contínuo confronto entre as observações e as hipóteses interpretativas (...). Estas grelhas definem de modo muito selectivo as diferentes categorias de comportamentos a observar. (pp. 197-198).

Assim, a grelha de observação foi construída previamente, tendo por base os objetivos do estudo, com o propósito de registar as observações realizadas e as inferências. A observação teve a duração de cerca 40 minutos e, de modo a assegurar o anonimato, foram atribuídos códigos às crianças (letra A seguida de números) e à educadora (letra E). As observações realizaram-se na sala de atividades de cada educadora, na instituição onde decorreu a investigação. Tratou-se de uma observação de carácter naturalista, uma vez que foi realizada no contexto habitual das atividades, permitindo registar as ações e os comportamentos da educadora e das crianças.

2.7.2. Entrevista Semiestruturada

A entrevista constitui um instrumento relevante na recolha de dados, podendo ser articulada com outras técnicas de investigação. Este instrumento permite ao investigador compreender de forma mais clara como os indivíduos percecionam e atribuem significado a um determinado tema.

Numa investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas, por um lado podem ser a estratégia dominante para a recolha dos dados, ou por outro lado podem ser utilizadas em conjunto com a observação, análise de documentos e outras técnicas (Bogdan & Biklen, 2013).

Desta forma, neste estudo, as entrevistas serão utilizadas em conjunto com a observação e a análise de documentos e a escolha deste instrumento deveu-se ao facto de queremos compreender a percepção das educadoras sobre a temática em estudo. Optamos por realizar entrevistas semiestruturadas por parecerem mais adequadas ao contexto da investigação. Estas foram então conduzidas através de um guião onde se encontravam algumas questões gerais, que foram exploradas mediante as respostas dadas pelas entrevistadas

Bogdan e Biklen (2013) consideram que a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 134).

Na perspetiva de Quivy e Campenhoudt (2019):

os métodos de entrevista implicam processos fundamentais de comunicação e de interação humana. Caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele. Correctamente aplicados, estes processos permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados. (p. 260)

A entrevista “(...) exige um planeamento cuidadoso” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 133), pelo que o entrevistador deverá passar por alguns procedimentos, nomeadamente, a definição dos objetivos, a construção de um guião, a escolha dos entrevistados e a sua preparação. Assim, de acordo com Bell (2010), “os tópicos têm de ser seleccionados, as questões elaboradas, os métodos de análise considerados e um plano preparado e testado” (p. 138).

Numa entrevista semiestruturada, as questões derivam de um plano prévio, construído por uma série de questões antecipadamente escolhidas e integradas num guião, em que existe, na interação, uma grande liberdade de resposta ao entrevistado (Amado, 2017).

Como já sublinhámos anteriormente, na nossa investigação as entrevistas foram semiestruturadas por as considerarmos mais apropriadas ao nosso estudo. Na opinião de Alzina (2004), as entrevistas semiestruturadas baseiam-se num guião que determina, antecipadamente, quais as informações relevantes que se pretendem obter. As perguntas, neste formato, são preparadas de forma aberta, o que permite obter informações mais ricas.

Quivy e Campenhoudt (2019) explicam que o entrevistador deve abordar este guião de forma flexível, consoante as respostas dadas pelo entrevistado, ou seja, o guião de entrevista é essencialmente um memorando para que, de vez em quando, o entrevistador possa verificar que pontos ainda estão por abordar.

No início da entrevista deve procurar-se informar com brevidade o sujeito do objetivo do estudo e garantir-lhe que aquilo que será dito na entrevista será tratado com confidencialidade (Bogdan & Biklen, 2013).

Durante as entrevistas, as relações interpessoais que se estabelecem requerem, por parte do entrevistador “(...), uma postura que estimule uma conversação fluida, em linguagem acessível, sendo as perguntas curtas e simples” (Esteves, 2008, p. 97).

Entre as principais vantagens das entrevistas semiestruturadas, Quivy e Campenhoudt (2019) destacam:

- i. O grau de profundidade e de perfeição dos elementos de análise recolhidos;
- ii. A flexibilidade e a fraca diretividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais (p. 263).

A principal vantagem deste instrumento prende-se na possibilidade de obter informação de forma direta e imediata, independentemente do perfil do entrevistado ou do tema abordado. É neste contexto que Ludke e André (2007) referem que, por se tratar de um contacto presencial, a entrevista permite esclarecer dúvidas, reformular questões e fazer adaptações ao longo do processo, tornando a recolha de dados mais eficaz e precisa. Como tal, na perspetiva destes autores, “a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a colheita de dados, defendendo que esta é uma das técnicas fundamentais de trabalho utilizadas em quase todos os tipos de pesquisa usados nas ciências sociais” (pp. 33-34).

A entrevista deve seguir certos procedimentos, desta forma, de acordo com Bell (2010), “os tópicos têm de ser selecionados, as questões elaboradas, os métodos de análise considerados e preparados e testado um plano” (p. 119). Quivy e Campenhoudt (2019) defendem que este plano surge como um guião de referência, no entanto, o entrevistador aborda este plano de forma flexível, consoante as respostas dadas pelo entrevistado.

Por outro lado, Quivy e Campenhout (2019) explicam que os limites e problemas mais significativos numa entrevista são:

- i. A própria flexibilidade do método pode intimidar aqueles que não consigam trabalhar com serenidade sem diretivas técnicas precisas;
- ii. Não se apresentam imediatamente sob uma norma que requeira um modo de análise particular;
- iii. A flexibilidade do método pode levar a acreditar numa completa espontaneidade do entrevistado e numa total neutralidade do investigador (pp. 264-265).

Tendo em conta o âmbito da pesquisa e o objetivo do nosso trabalho, desenvolvemos uma entrevista semiestruturada a seis educadoras de infância e à diretora da instituição, em que a partir de um guião, procuramos conhecer a perspetiva das educadoras de infância acerca das competências comunicacionais do educador no século XXI e das organizações educativas.

O guião da entrevista semiestruturada é constituído por várias questões organizadas em sete blocos:

- Bloco 1: Legitimação da entrevista
- Bloco 2: Perfil do entrevistado
- Bloco 3: Comunicação Interna
- Bloco 4: Comunicação na sala de aula
- Bloco 5: *Feedback*
- Bloco 6: Desenvolvimento Profissional
- Bloco 7: Agradecimentos e validação da entrevista

Assim, no Bloco 1, foi apresentado às entrevistadas informações com os objetivos da entrevista e a duração estimada, assim como, foi aplicada dada uma declaração de consentimento (apêndice I). Por fim, procurou-se criar um ambiente acolhedor que

incentivasse a participação das entrevistadas, promovendo a sua colaboração de forma natural.

Em relação aos restantes blocos, dizem respeito à exploração e investigação das questões do estudo. Assim, no Bloco 2, procurou-se recolher informações sobre o percurso profissional das entrevistadas, pois tal como menciona Bogdan & Biklen (2013) “qualquer narrativa feita na primeira pessoa que descreva as ações, experiências e crenças dos indivíduos [...] e auto-reveladora da visão que a pessoa tem das suas experiências” (p177).

Relativamente ao Bloco 3 e 4, são os blocos que se focam no tema central desta investigação, a comunicação interna e a comunicação em sala de aula, e procurou-se perceber a perceção das educadoras sobre a temática abordada.

Aliados aos blocos mencionados anteriormente, nos blocos 5 e 6 procurou-se entender a perspetiva das educadoras sobre o desenvolvimento profissional e a importância do *feedback*.

Por último, o bloco 7, disse respeito aos agradecimentos e à validação da entrevista, dando oportunidade às entrevistadas de dar sugestões e compreender se a entrevista correspondeu as suas expectativas.

A entrevista à diretora da instituição foi feita posteriormente e tendo por base as respostas obtidas nas entrevistas das educadoras. Apenas não foi aplicado o bloco quatro “Comunicação na sala de aula”. Com esta entrevista era pretendido perceber a perspetiva da diretora sobre a temática em estudo para mais tarde conseguir cruzar com as informações recolhidas nas entrevistas das educadoras.

Na recolha de dados foi assegurado com o maior rigor a fidelidade da informação recolhida, garantindo-se o total anonimato e a confidencialidade da sua identidade e das informações partilhadas, isto é, “é muito importante que o entrevistado esteja bem informado sobre os objetivos da entrevista e de que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins da pesquisa” (Ludke & André, 2007, p. 37). É importante referir que as entrevistas tiveram uma duração aproximada de 30 minutos e ocorreram em ambiente escolar, durante o período letivo.

No quadro 4, em baixo representado, encontram-se os códigos atribuídos a cada uma das entrevistadas, juntamente com informações sobre as suas idades, tempo de serviço, género e habilitações académicas.

Tabela 4

Categorização das entrevistadas

Código do entrevistado	Idade	Género		Habilitações académicas	Tempo de serviço
		Masculino	Feminino		
E1	26		x	Mestrado	4
E2	32		x	Mestrado	7
E3	63		x	Mestrado	39
E4	60		x	Licenciatura	32
E5	64		x	Licenciatura	36
E6	57		x	Licenciatura	32
ED	43		x	Mestrado	20

2.7.3. Análise documental

A análise documental constitui um dos métodos complementares na investigação qualitativa, tendo como finalidade recolher informação relevante que contribua para a interpretação dos dados obtidos por outras fontes, bem como para a clarificação de procedimentos e de situações ocorridas ao longo do estudo.

A análise documental pode constituir-se como uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos (Lüdke & André, 2007).

Segundo Bell (2010), um documento constitui uma impressão deixada num objeto físico por um ser humano. A investigação pode envolver a análise de fotografias, filmes, diapositivos ou outras fontes não escritas, mas os tipos mais comuns de documentos na investigação educacional são os impressos.

Os instrumentos explorados até aqui consistem em materiais em que o investigador tem um papel principal na sua produção (Bogdan & Biklen, 2013). Desta forma, a característica dos dados documentais “é não terem sido produzidos pelo próprio investigador e, por conseguinte, não se apresentarem, necessariamente, de um modo que corresponda às necessidades da investigação” (Quivy & Campenhoudt, 2019, p. 274).

A análise documental pode ajudar a complementar e validar as informações obtidas através dos outros instrumentos. Ao contrário da observação ou da entrevista, onde o investigador se torna o principal instrumento para obtenção e registo dos dados, a análise documental é uma atividade que consiste na análise de documentos já escritos que abrangem uma ampla gama de modalidades (Alzina, 2004).

Nesta linha de pensamento, o autor, em cima mencionado, defende que através da análise documental, é possível obter informações valiosas. Isto é, os documentos são uma fonte bastante confiável e prática para revelar os interesses e as perspetivas daqueles que os escrevem. Além disso, os documentos podem fornecer informações valiosas que pode não ser acessível por outros meios (Alzina, 2004).

Na perspetiva de Bogdan e Biklen (2013), as escolas e as organizações burocráticas “têm a reputação de produzir uma profusão de comunicações escritas e ficheiros” (p.180), no entanto, segundo os autores, estes materiais são encarados por muitos investigadores como subjetivos, “representando os enviesamentos dos seus promotores e, quando escritos para consumo externo, apresentando um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização” (p.180).

Ainda na visão de Bogdan e Biklen (2013), “os documentos internos podem revelar informações acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais” (p. 181). Os autores acrescentam que estes documentos podem “fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização (...) se um investigador estabeleceu uma boa relação, ele ou ela, terão acesso à maior parte dos documentos produzidos internamente” (p.181).

Tal como as outras técnicas de recolha de dados, a análise documental tem vantagens e também algumas limitações. De entre as vantagens, Quivy e Campenhoudt (2019) mencionam;

I. A economia de tempo e dinheiro;

- II. Em muitos casos este método evita o recurso abusivo às sondagens e aos inquéritos por questionário;

Relativamente às limitações, os autores destacam:

- I. Nem sempre é possível o acesso aos documentos;
- II. Os numerosos problemas de credibilidade e de adequação dos dados à exigências da investigação obrigam por vezes o investigador a renunciar a este método já no decurso do trabalho. (pp.277-278)

2.8. Critérios de apresentação e análise de dados

Neste estudo procurámos recolher os dados através de métodos qualitativos, por meio das seguintes técnicas de recolha de dados: entrevista semiestruturada à diretora da instituição em estudo, entrevista semiestruturada às educadoras da instituição e a observação direta. Depois de recolhidos, os dados serão tratados de modo a identificar ideias e conceitos comuns. Após a recolha realizada através dos diferentes instrumentos, utilizaremos técnicas específicas para proceder ao tratamento e à análise da informação obtida.

A análise dos dados será orientada pelos princípios da análise de conteúdo. Segundo Bardin (2016), é entendida como um conjunto de procedimentos sistemáticos que permitem descrever, classificar e interpretar o conteúdo das comunicações. Para esta autora:

a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 47).

Na mesma perspetiva, Flick (2009) defende que a análise qualitativa é um processo interpretativo que visa compreender os significados construídos pelos participantes, a partir de uma leitura reflexiva e contextualizada dos dados. Deste modo,

esta abordagem mostra-se especialmente adequada à investigação qualitativa, pois permite possibilitar uma leitura aprofundada e interpretativa dos dados, articulando o conteúdo explícito com os significados implícitos das respostas obtidas.

Neste estudo, a análise de conteúdo foi realizada de acordo com as fases propostas por Bardin (2016). A primeira etapa, a pré-análise, envolveu a leitura atenta e repetida das entrevistas, permitindo o contacto inicial com os dados e a definição das unidades de registo. Seguiu-se a fase de exploração do material, na qual foram construídas categorias temáticas alinhadas com os objetivos da investigação, procedendo-se à codificação sistemática da informação. Por fim, efetuou-se o tratamento e a interpretação dos resultados, com o objetivo de identificar padrões, relações e significados presentes nas respostas, articulando os dados explícitos com as perceções implícitas dos participantes. Este processo permitiu uma análise organizada e rigorosa, respeitando a subjetividade dos participantes e reforçando a validade do estudo.

Ludke e André (2007) consideram que nesta fase o investigador é quem melhor conhece as possíveis orientações teóricas do estudo. Por isso, cabe-lhe organizar todo o material recolhido e estruturá-lo de acordo com as temáticas que pretende analisar. Bell (2010, p.160) salienta que “os dados em estado bruto (...) têm de ser registados, analisados e interpretados”.

O primeiro passo nesta análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas (Ludke & André, 2007). Por sua vez, Bell (2010) considera que “uma centena de pedaços soltos de informação interessante não terá qualquer significado para um investigador (...) se não tiverem organizados por categorias” (p.160).

Desta forma, a categorização temática será a estratégia principal para organizar a informação, permitindo agrupar dados semelhantes em categorias que emergem dos objetivos do estudo. Como refere Bardin (2016), “a categorização consiste em classificar os elementos constituintes de um conjunto em categorias segundo reagrupamentos explícitos, visando reduzir e organizar os dados” (p. 148). Seguindo esta linha de pensamento, todos os dados foram codificados e organizados em quadros, o que facilitou uma leitura rápida, clara e sintetizada da informação.

Para Afonso (2014):

A recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efectiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimento científico) decorre com a organização e o tratamento destes dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação (p. 111).

O tratamento dos dados foi feito através da análise qualitativa, o que implicou uma análise detalhada da informação após a definição das categorias. Segundo Bogdan e Biklen (2013):

(...) a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p. 205).

Segundo Bardin (2016), “tratar o material é codificá-lo”. Como tal:

A codificação corresponde a uma transformação (...) dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto (...). (p. 129)

Seguindo esta linha de pensamento, todos os dados foram codificados e organizados em quadros que nos permitiram fazer uma leitura sucinta, rápida e esclarecedora. Esses quadros são formados por quatro colunas: na primeira coluna encontramos as categorias; na segunda coluna surgem as subcategorias; na terceira coluna aparecem as unidades de registo, ou seja, destacamos a apresentação/descrição dos dados;

e na quarta coluna são apresentados os códigos específicos dos dados, composto por uma letra e um número, que corresponde a cada um dos entrevistados.

Neste estudo, de forma a garantir e assegurar a fiabilidade da investigação, será aplicada a triangulação de dados o que, de acordo com Flick (2009) esta estratégia “fortalece a credibilidade e a validade da investigação qualitativa, permitindo uma análise mais abrangente e menos enviesada dos dados” (p. 199).

Como tal, o investigador deve recorrer a mais do que uma estratégia de recolha de dados, para aumentar a credibilidade do estudo. Nesta linha de pensamento, Yin (2005, p. 126) salienta que a adoção de três ou mais formas de recolha de dados é uma das maneiras de tornar o estudo mais fiável.

Na presente investigação, a triangulação de dados foi realizada através da combinação de diferentes métodos e técnicas, nomeadamente a observação, a entrevista e a análise documental, que forneceram evidências complementares para o estudo. Posteriormente, os dados obtidos foram articulados com os conceitos apresentados na revisão da literatura.

2.9.Considerações éticas

Toda a investigação foi desenvolvida cumpridos rigorosamente os princípios éticos que orientam os estudos qualitativos em contexto educativo. Antes de qualquer participação, todas as pessoas envolvidas receberam informação clara sobre o propósito da investigação, sobre as estratégias de recolha de dados e sobre o modo como estes seriam tratados. A participação no estudo decorreu de forma voluntária, tendo cada participante assinado uma declaração de consentino após receber explicações claras sobre os seus direitos e o uso previsto das informações fornecidas.

No início das entrevistas, foi apresentado às participantes o termo de consentimento informado (apêndice I), onde se explicitavam os objetivos do estudo, os procedimentos previstos e a forma de utilização dos dados recolhidos. Esta postura ética teve como objetivo promover um clima de confiança, permitindo que as participantes se

expressassem de forma livre e sincera, o assegurando a qualidade e fiabilidade dos dados recolhidos (Ludke & André, 2007).

Para garantir a proteção da identidade dos participantes, foi assegurado o anonimato através da utilização de códigos (ex: Educadora 1 – E1; Educadora 2- E2), evitando qualquer identificação direta ou indireta. Além disso, todos os dados recolhidos ao longo da investigação foram armazenados de forma segura e utilizados exclusivamente para fins académicos.

Segundo Bogdan e Biklen (2013), a ética na investigação qualitativa assenta num profundo respeito pelas pessoas envolvidas, garantindo que não sejam expostas nem prejudicadas durante o estudo nem pelas conclusões do mesmo. Os autores defendem que o investigador deve assegurar o consentimento informado, proteger o anonimato e estabelecer uma relação de confiança com os participantes, marcada pela empatia, pela escuta e pela transparência.

Capítulo 3 – Apresentação e Análise de Dados

3.1. Introdução

O presente capítulo destina-se a apresentar e analisar a informação recolhida no âmbito da presente investigação, a partir dos vários instrumentos de recolha de dados: as entrevistas semiestruturadas realizadas a seis educadoras da instituição com estatuto de IPSS, a entrevista à diretora da instituição, a observação direta e a análise documental. A interpretação dos resultados será efetuada em concordância com a metodologia anteriormente apresentada e com os objetivos definidos no início do estudo.

A investigação teve como questão central “Quais são as competências comunicacionais emergentes para o educador de infância no século XXI e para uma organização educativa com creche e Educação Pré-Escolar?”

De forma a dar respostas a esta problemática foram definidos aos seguintes objetivos:

- Compreender a forma como a comunicação pode promover a melhoria do desenvolvimento profissional dos educadores de infância;
- Identificar as principais barreiras da comunicação numa escola com a valência de Creche e Educação Pré-Escolar;
- Perceber como é que a relação interpessoal e o ambiente comunicacional da escola com a valência de Creche e Educação Pré-Escolar promovem um clima favorável;
- Compreender como é que a escola com a valência de Creche e Educação Pré-Escolar comunica com a comunidade educativa;
- Entender como é que o educador comunica em sala de atividades;

Esta análise e interpretação é realizada com base na triangulação de dados de modo a aumentar a credibilidade do estudo. Assim sendo, utilizam-se diferentes fontes de informação. As entrevistas semiestruturadas, a observação e análise documental, permitiram obter dados que foram classificados e organizados por categorias, das quais emergem algumas subcategorias, que foram interpretados de acordo com o quadro teórico destes mesmos conceitos.

3.2. Caracterização do contexto e dos participantes

A recolha dos dados foi realizada no ambiente natural da Instituição Educativa onde o estudo se desenvolveu, por meio de entrevistas e da observação. Para Bogdan e Biklen (2013), o campo “trata-se dos locais onde sujeitos se entregam às suas tarefas quotidianas sendo este ambiente natural, por excelência, o objeto de estudo dos investigadores” (p. 113).

Esta investigação decorreu numa escola do ensino privado e cooperativo, com o estatuto de IPSS, com valências de creche e Educação Pré-Escolar, na zona centro do país, num total de sete entrevistas.

As entrevistas foram aplicadas a seis educadoras de infância e à diretora da instituição. Todas as entrevistadas apresentam percursos distintos relativamente ao tempo de serviço – quatro anos de serviço foi o mínimo e trinta e nove anos de serviço foi o máximo, e à formação académica, o que permitiu obter uma maior diversidade de experiências, vivências e perceções. Todas as entrevistadas possuem formação superior na área da educação, sendo que algumas complementaram o seu percurso com o mestrado, nomeadamente, na área da supervisão pedagógica.

As entrevistas revelaram ser um recurso essencial para a recolha de informação diversificada. Em várias situações, a formulação de uma questão desencadeou respostas mais aprofundadas por parte as entrevistadas, que acrescentaram perspetivas, exemplos e detalhes relevantes. Desta forma, foi possível compreender melhor os fenómenos em estudo, fornecendo dados objetivos que enriqueceram a análise e interpretação dos dados. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (2013) defendem que:

(...) alguns sujeitos estão mais dispostos a falar, têm mais experiência do contexto ou são particularmente intuitivos em relação às situações. Estas pessoas tornam-se informadores-chave e, frequentemente, irá falar com eles por períodos de tempo maiores do que com os outros (p. 95).

A fim de preservar o anonimato e salvaguardar a confidencialidade das participantes, optou-se pela utilização de códigos de identificação (E1, E2, ..., E6). A utilização dos códigos teve como objetivo proteger a identidade das educadoras envolvidas no estudo, assegurando que as informações partilhadas nas entrevistas não

pudessem ser associadas diretamente a cada participante. Além disto, permitiu criar um ambiente de mais confiança, incentivando respostas mais espontânea e autênticas.

3.3. Apresentação dos resultados

A análise das entrevistas permitiu identificar um conjunto de categorias e subcategorias que refletem as percepções das educadoras relativamente à temática em estudo. Estas categorias surgem da organização e interpretação dos dados, constituindo-se como elementos centrais para a compreensão das experiências e pontos de vista das participantes. Para ilustrar as ideias expressas pelas participantes, foram selecionados excertos das entrevistas, garantindo-se o anonimato através dos códigos (E1, E2, E3, E4, E5, E6 e ED.).

De forma a sistematizar a informação e tornar mais clara a estrutura da análise, apresentamos de seguida o quadro conceptual que sintetiza as categorias e subcategorias construídas.

Tabela 5

Quadro concetual das categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
Comunicação Interna	Meios e formas de comunicação utilizados
	Perceção da importância da comunicação
	Relação comunicacional
	Comunicação organizacional
	Comunicação com a família
Comunicação na sala de aula	Ferramentas e estratégias de comunicação
	Importância da comunicação educador-criança
	Papel da comunicação na aprendizagem
	Comunicação não-verbal
<i>Feedback</i>	Consideração das opiniões e sugestões
	Elogios recebidos
	<i>Feedback</i> sobre as atividades
	Respostas a pedidos
	Influência do <i>feedback</i> no desenvolvimento profissional
Desenvolvimento profissional	Conceções de desenvolvimento profissional
	Influência da comunicação no desenvolvimento profissional

	Fatores que influenciam o desenvolvimento profissional
	Reflexão sobre práticas
	Ações que promovem o desenvolvimento profissional

3.3.1. Categoria “Comunicação Interna”

A categoria “Comunicação Internada” abrange cinco subcategorias: Meios e formas de comunicação utilizados; Percepção da importância da comunicação; Relação Comunicacional; Comunicação Organizacional; comunicação com as famílias.

3.3.1.1. Subcategoria “Meios de comunicação utilizados”

Tabela 6

Subcategoria "Meios de Comunicação Utilizados"

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Comunicação Interna	Meios de Comunicação utilizados	“Os principais meios de comunicação são o diálogo direto e o WhatsApp. Considero que o diálogo pessoalmente é sempre mais eficaz, mas o WhatsApp é bom para aqueles assuntos que surgem no momento e não nos queremos esquecer.”	E1
		“Sim, considero. Utilizamos muito a comunicação oral e tecnologias digitais (computador, internet e telemóvel).”	E2
		“Oral, formal e pessoal e escrita, email e SMS”	E3
		“Televisão, internet, telemóvel, Facebook, e-mail, livros e comunicação oral direta. Sim, considero que são eficazes.”	E4
		“Jornais, revistas, livros, panfletos, televisão, internet, vídeos, emails e a página da nossa escola. Sim, são eficazes.”	E5
		“Emails, conversas pessoais ou em grupo, grupo de WhatsApp. Na maioria das vezes são eficazes.”	E6
		“A comunicação é feita em reuniões presenciais, via email, através de grupos de WhatsApp e ainda através das redes sociais (Facebook e Instagram). Considero eficazes na medida em que na maioria das vezes complementam-se, por exemplo, eu envio um email e depois reforço a informação pelo	ED

		WhatsApp. (...) Na maioria das vezes a comunicação é feita tanto por via oral como por via escrita, visto a comunidade educativa ser relativamente pequena.”	
--	--	--	--

A análise das respostas das educadoras e da diretora evidencia uma forte convergência na forma como a comunicação interna é utilizada na instituição. Tal como as educadoras, a diretora destaca que há uma articulação entre a comunicação presencial e o recurso a diferentes ferramentas digitais e tradicionais. Todas demonstram uma preferência explícita pela comunicação “cara-a-cara”, considerando-a mais eficaz na transmissão de mensagens, na expressão de emoções e na construção de relações interpessoais de confiança. Esta preferência vai ao encontro da ideia de Hargreaves (1998), que salienta que as interações presenciais favorecem a criação de laços emocionais e de uma cultura profissional colaborativa, essenciais para o clima organizacional nas escolas.

Contudo, tanto as educadoras como a diretora reconhecem a importância dos meios digitais, sobretudo para a resolução de questões imediatas ou de natureza prática. A diretora acrescenta também a complementaridade intencional entre o email e o WhatsApp, explicando que a informação enviada por email é frequentemente reforçada no grupo de WhatsApp para garantir que todas as educadoras a recebem. Esta utilização estratégica dos meios digitais é defendida por Marchiori (2017) ao dizer-nos que organizações eficazes utilizam diferentes canais de comunicação que se reforçam mutuamente, aumentando a fluidez da informação.

Além disso, a diversidade de recursos citados pelas educadoras (jornais, revistas, vídeos, materiais impressos...) e pela diretora (redes sociais e plataformas digitais) revela a capacidade de integrar meios tradicionais e tecnológicos conforme as necessidades. Segundo Chiavenato (2004), uma comunicação interna eficaz depende da coerência e clareza entre os diferentes canais utilizados, garantindo que a informação circule de forma transparente e acessível a todos os membros da organização.

Assim, a simultaneidade entre os meios presenciais e digitais traduz uma cultura comunicacional mista, ajustada às exigências do quotidiano institucional, mas ainda ancorada na valorização da proximidade, do diálogo e da interação interpessoal como elementos centrais da comunicação educativa.

3.3.1.2. Subcategoria “Percepção da importância da comunicação”

Tabela 7

Subcategoria "Percepção da importância da comunicação"

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro	Unidade de contexto
Comunicação Interna	Percepção da importância da comunicação	“É fundamental para garantir a coerência das ações pedagógicas, promover o trabalho colaborativo, prevenir conflitos, reforçar o sentimento de pertença e assegurar um ambiente educativo mais eficaz, centrado no sucesso dos alunos e no desenvolvimento profissional dos docentes.”	E1
		“A boa comunicação entre todos é muito importante para o sucesso do ambiente educativo, fortificando o desempenho e a gestão da instituição. Nas reuniões mensais, todas as docentes são ouvidas e podem dar a sua opinião e sugestões dos assuntos abordados. E ao partilharmos ideias umas com as outras, desenvolvemos melhor o nosso trabalho com um objetivo em comum: as nossas crianças.”	E2
		“Condição indispensável para um bom funcionamento e logo um bom ambiente de trabalho e consequentemente maior produtividade.”	E3
		“Vital para uma boa interação pessoal e profissional.”	E4
		“É fundamental a comunicação, o diálogo, o respeito para que haja um bom ambiente entre todos. E considero que a base desta escola é isso.”	E5
		“É muitíssimo importante, pois é através do diálogo que as pessoas se conhecem e compreendem melhor.”	E6
		“Estabelecer uma boa comunicação entre toda a comunidade educativa é essencial para o bom funcionamento da escola. Entre os profissionais sinto que melhora o nosso desempenho, reduz os conflitos que possam surgir, o que transparece para as famílias um ambiente tranquilo e harmonioso. Com as crianças, a boa comunicação melhora a sua confiança, segurança e autoestima e com as famílias, estas sentem mais confiança, segurança e sentem-se envolvidas.”	ED

Todas as educadoras revelam uma forte valorização da comunicação interna, atribuindo-lhe expressões significativas como, “fundamental” (E1 e E5), “indispensável” (E3), “vital” (E4), reconhecendo-a como uma condição essencial para o funcionamento da instituição. As repostas enfatizam a sua função de garantir coerência nas ações pedagógicas, promover o trabalho colaborativo e consolidar um clima organizacional saudável - aspetos que, na perspetiva das educadoras, repercutem-se diretamente no desempenho e na qualidade do trabalho educativo. Por exemplo, uma educadora refere que a comunicação é “fundamental para garantir a coerência das ações pedagógicas...” (E1), enquanto outra, sublinha o papel das reuniões mensais na partilha de ideias e na construção de objetivos comuns (E2).

A resposta da diretora (ED) vai ao encontro das perceções das educadoras, reforçando que a comunicação “é essencial para o bom funcionamento da escola”. Tal como as educadoras, a diretora destaca que uma comunicação clara e consistente contribui para o desempenho profissional, para a redução de conflitos e para a construção de um ambiente “tranquilo e harmonioso”, que se reflete não apenas entre os profissionais, mas também na relação com as famílias e no bem-estar das crianças. A diretora acrescenta ainda que uma boa comunicação “aumenta a confiança, a segurança e a autoestima” das crianças, revelando que vê o diálogo como algo essencial para o funcionamento da dinâmica educativa.

Esta valorização da comunicação como elemento estruturante do dia a dia institucional está alinhada com Marchiori (2017), que define a comunicação interna como o “sistema nervoso” das organizações, responsável por assegurar a coesão e o alinhamento entre os diferentes membros. Também Chiavenato (2014) sublinha que uma comunicação clara e eficaz favorece a cooperação, o compromisso e a construção de ambientes de trabalho colaborativos.

Além disso, Alarcão e Roldão (2010) destacam que a comunicação é um pilar da supervisão pedagógica e do desenvolvimento profissional docente, ao permitir a partilha de saberes, a reflexão conjunta e a articulação entre os objetivos individuais e institucionais. Da mesma forma, Fullan (2016) e Hargreaves (1998) reforçam que as escolas eficazes constroem-se a partir de uma cultura comunicacional colaborativa, baseada no diálogo na escuta e na confiança mútua.

Assim, a percepção das educadoras confirma a visão da comunicação não apenas como um meio técnico de transmissão de informação, mas como um processo relacional, ético e colaborativo, que sustenta a identidade e a vitalidade das instituições educativas. Tanto as educadoras como a diretora concordam que a comunicação não serve apenas para transmitir informações. Trata-se de um processo colaborativo que fortalece a identidade da instituição, melhora as práticas educativas e cria um ambiente onde crianças, famílias e profissionais se sentem valorizados e envolvidos.

3.3.1.3. Subcategoria “Relação Comunicacional”

Tabela 8

Subcategoria "Relação Comunicacional"

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro	Unidade de contexto
Comunicação Interna	Relação Comunicacional	“Tanto para as colegas como para a diretora, sinto que tentamos sempre que a nossa comunicação seja eficaz e respeitosa, de forma a conseguirmos expressar as ideias com clareza, escutarmo-nos mutuamente e colaborarmos de forma construtiva, mesmo em situações de conflito, em prol dos nossos alunos e do ambiente educativo.”	E1
		“Temos uma boa comunicação entre todas.”	E2
		“A comunicação quer entre colegas, quer com a Diretora ótima.”	E3
		“Boa, de ambas as partes.”	E4
		“Considero que a comunicação entre todas é excelente. E com a diretora também.”	E5
		“No geral considero que existe uma boa comunicação.”	E6
		“Considero a comunicação entre mim e as educadoras muito positiva e eficaz. Existe um respeito mútuo e uma abertura para debatermos ideias, esclarecer dúvidas e juntas encontrarmos a melhor solução.”	ED

As respostas analisadas revelam um consenso entre as educadoras sobre as relações internas, uma vez que todas caracterizam a comunicação entre colegas e com a direção de forma positiva, apresentando termos como “boa” (E2 e E4), “ótima” (E3) e “excelente” (E5). A educadora E1 desenvolveu um pouco mais a sua resposta destacando aspectos como eficácia, respeito, escuta mútua e capacidade de colaboração mesmo em situações de conflito, como elementos centrais da interação profissional. Embora as educadoras tivessem fornecido poucos detalhes sobre situações concretas, as suas repostas apontam para uma cultura institucional orientada para os objetivos educativos e para a cooperação, sustentada em relações de confiança e diálogo aberto.

Os documentos analisados vem reforçar esta percepção. As atas de reuniões pedagógicas evidenciam práticas de participação e escuta, nomeadamente quando é registado que a direção solicita contributos das educadoras para decisões organizacionais — por exemplo, quando “a diretora pediu a opinião e a ajuda das educadoras para perceber os ajustes que poderiam ser feitos nos horários” — revelando uma dinâmica comunicacional participativa e colaborativa.

Também o Regulamento Interno e o Projeto Educativo valorizam explicitamente relações profissionais baseadas na cooperação, no respeito e na articulação entre os diferentes intervenientes educativos, promovendo um clima institucional assente no diálogo e na colaboração. O Projeto Educativo desta escola valoriza relações equilibradas e um ambiente de trabalho harmonioso entre os profissionais, o que confirma, o tipo de clima relacional que as educadoras descrevem.

Esta percepção segue a linha de pensamento de Hargreaves (1998), que defende que a qualidade das relações interpessoais no contexto escolar influência diretamente o clima emocional e a eficácia das práticas pedagógicas. De acordo com Marchiori (2017), a comunicação interna constitui um dos principais pilares da cultura organizacional, promovendo a partilha de valores, a coesão das equipas e a consolidação de um ambiente colaborativo. Da mesma forma, Chiavenato (2014) reforça que a confiança, a transparência e o respeito são condições essenciais para a comunicação eficaz em contextos institucionais, pois facilitam a coordenação e a tomada de decisões partilhadas.

Por sua vez, Alarcão e Roldão (2010) sublinham que o trabalho docente se estrutura sobre relações comunicacionais baseadas na reflexão conjunta e no diálogo profissional, que são fundamentais para a aprendizagem organizacional e para o

desenvolvimento profissional. Nesta linha de ideias, Nóvoa (1992) acrescenta que o sentido de pertença e de partilha de missão educativa constrói-se através de uma comunicação colaborativa entre os membros da comunidade educativa.

Assim, os dados obtidos revelam uma perceção globalmente positiva da relação comunicacional, que se traduz numa cultura de trabalho pautada pela cooperação e pela partilha de objetivos comuns, fatores essenciais para o desenvolvimento institucional e para a qualidade do processo educativo.

3.3.1.4. Subcategoria “Comunicação organizacional “

Tabela 9

Subcategoria "Comunicação Organizacional"

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Comunicação Interna	Comunicação organizacional	“Talvez investir mais num bom diálogo, com mais escuta ativa, respeito mútuo e abertura à partilha de ideias.”	E1
		“A comunicação através do computador e internet, uma vez que nos dias de hoje é muito importante, e pelo que vi da minha experiência, notei que há crianças (pré-escolar e 1.º CEB) que ainda não sabem mexer num computador. E visto que as provas começaram a ser digitais, acho muito importante investir nisto.”	E2
		“Os meios utilizados, para mim são adequados e suficientes.”	E3
		“A comunicação oral direta.”	E4
		“Para mim os meios de comunicação são eficientes.”	E5
		“As conversas pessoais ou em grupo, mas com o tempo de trabalho com as crianças isso nem sempre é possível de concretizar.”	E6
		“Considero que seria muito importante a criação de uma página web a qual ainda não temos.”	ED

	“Sim influencia muito. Isto porque, uma comunicação clara, aberta e respeitosa facilita a partilha de saberes, a resolução de problemas, o alinhamento de práticas pedagógicas e a construção de relações de confiança, o que contribui para um ambiente colaborativo, motivador e propício ao desenvolvimento profissional contínuo. Quando as educadoras se sentem ouvidas e compreendidas, estão mais envolvidas com os objetivos institucionais e mais disponíveis para inovar e refletir sobre a sua prática.”	E1
	“Sim, como disse na questão anterior, as educadoras ao trabalharem juntas e com o mesmo objetivo, conseguem ver o seu trabalho mais desenvolvido. Por exemplo, a partilha de ideias, de vivências, de dificuldades (que podem ser combatidas através desta partilha) são muito importantes.”	E2
	“Sim, no bom sentido, tornando o grupo coeso e cada elemento integrado no grupo.”	E3
	“Sim, claro que sim. Devemos trabalhar em equipa para um mesmo fim, a educação e bem-estar das crianças.”	E4
	“Sem dúvida. Ao estarmos juntas profissionalmente o resultado final é sempre positivo para a escola. A boa organização, a ajuda entre todas e a luta por desafios constantes origina uma união enorme. A comunicação é a base principal para desempenharmos um melhor trabalho e transmitirmos isso para toda a comunidade.”	E5
	“Sim, influencia. Porque quanto maior, e de melhor qualidade é o diálogo, maior e melhor é o desempenho profissional. Profissionais motivados tornam-se profissionais realizados.”	E6
	“Claro que sim. Uma boa comunicação dentro da escola favorece a eficácia das atividades e mantém um clima de tranquilidade e de maior cooperação.”	ED
	“Por vezes é através do diálogo (nas reuniões, por exemplo), outras vezes é pelo nosso grupo de whatsapp, outras vezes é-nos reencaminhado um email informativo que seguiu também para os encarregados de educação, e, por vezes, é	E1

	colocada uma circular informativa no refeitório “dos adultos”.”	
	“Reuniões mensais, grupo WhatsApp das educadoras, pessoalmente.”	E2
	“De forma escrita e também oral.”	E3
	“Reuniões pedagógicas mensais, e-mail ou comunicação oral direta dentro da instituição.”	E4
	“Oralmente ou por escrito.”	E5
	“Através de emails, ou de reuniões.”	E6
	“Essa comunicação é feita em reuniões mensais. Quando o assunto é algo menos formal e quando pretendo que a informação seja transmitida no momento partilho-a no nosso grupo de WhatsApp.”	ED
	“Acho que a comunicação organizacional da nossa escola é boa, talvez por sermos um meio mais pequeno, onde não existem assim tantos intervenientes para que a informação deixasse de ser clara ou não chegasse a todos.”	E1
	“Muito boa. Todas sabemos ao mesmo tempo, ninguém fica de fora.”	E2
	“Muito boa.”	E3
	“Boa.”	E4
	“Excelente.”	E5
	“Boa.”	E6
	“Podemos sempre fazer melhor, no entanto considero que a comunicação dentro desta escola é clara, transparente e eficaz.”	ED
	“Por vezes há informação que não chega a todas, principalmente quando envolve todo o pessoal, docente e não docente.”	E1

		“Não tenho nada a apontar.”	E2
		“Como referi nas perguntas anteriores a comunicação é boa e precisa.”	E3
		“Não tenho nada a referir”	E4
		“Considero que corre tudo bem, tudo sempre explícito.”	E5
		“Estou satisfeita com o modo como a comunicação é efetuada. Neste momento não vejo em que possa ser melhorada, porque já a considero boa.”	E6
		“A comunicação quando é feita via email ou via grupo de WhatsApp tem os seus contratempos pois nem todos acedemos aos canais digitais com a mesma frequência o que origina atrasos na transmissão das informações.”	ED

Na subcategoria “Comunicação Organizacional”, foram analisadas as respostas a cinco questões do guião de entrevista através da quais é possível identificar quatro dimensões: os meios de comunicação utilizados, o fluxo de informação, a eficácia comunicacional e os aspetos que podem ser melhorados.

No que diz respeito aos meios de comunicação utilizados, tanto as educadoras como a diretora referem a existência de meios presenciais e digitais, nomeadamente, as reuniões mensais, a comunicação oral diária, os emails e o grupo de WhatsApp como formas privilegiadas de circulação de informação. Algumas educadoras referem que a comunicação presencial é mais eficaz, embora nem sempre seja possível devido à dinâmica das rotinas com as crianças (E6). Esta diversidade de recursos e a sua complementaridade estão em concordância com o que defende Marchiori (2017) que nos diz que as organizações eficazes utilizam múltiplos canais de comunicação, formais e informais, de forma estratégica e ajustadas às necessidades dos seus membros.

A análise documental confirma esta diversidade de canais. O Regulamento Interno evidencia a existência de procedimentos formais de comunicação interna, nomeadamente através de comunicados escritos, reuniões de Conselho Pedagógico e reuniões de

docentes. Este enquadramento normativo reforça a ideia de que a comunicação institucional assume um carácter estruturado e regular, garantindo a circulação de informação relevante entre os diferentes elementos da comunidade educativa. O Plano Anual de Atividades assume explicitamente a sua função comunicativa ao referir que define “os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades”, funcionando como um referencial comum que orienta a ação pedagógica ao longo do ano letivo.

A análise das atas de reuniões pedagógicas permite confirmar e aprofundar as perceções expressas pelas educadoras nas entrevistas relativamente à comunicação organizacional. Observa-se que a informação institucional é transmitida de forma estruturada e sistemática, sobretudo através de reuniões formais, onde são abordados assuntos de natureza organizacional, pedagógica e administrativa.

Relativamente ao fluxo da informação, a maioria das educadoras considera que a informação circula de forma clara e acessível, descrevendo-a como “boa” (E1, E4 e E6), “muito boa”, (E2 e E3) ou até “excelente” (E5). A diretora reforça esta perceção, sublinhando que a dimensão reduzida da escola facilita a divulgação da informação. No entanto, a educadora E1 faz referência ao facto de por vezes a informação não chegar a todos os membros da escola, principalmente quando envolve todo o pessoal docente e não docente. A diretora reconhece que a comunicação quando é feita pelos meios digitais tem os seus contratempos pois nem todos os elementos da escola acedem aos canais digitais com a mesma frequência o que origina atrasos na transmissão das informações, o que mostra uma visão realista sobre os desafios comunicacionais do contexto organizacional.

Também aqui os documentos institucionais ajudam a compreender o fluxo da informação. As atas evidenciam uma circulação regular de orientações, calendarizações e decisões, por exemplo quando é registado que a direção informou as educadoras sobre datas de visitas de estudo e procedimentos de avaliação, revelando um fluxo descendente claro e organizado. O Plano Anual de Atividades reforça esta dimensão ao apresentar calendários e momentos formais de reunião, funcionando como instrumento estruturante de comunicação institucional e de alinhamento de informação.

No que concerne à eficácia da comunicação as educadoras e a diretora concordam novamente ao destacar que a comunicação contribui para a coesão para equipa, para o

alinhamento pedagógico e para um clima institucional positivo. A diretora acrescenta que uma boa comunicação dentro da escola favorece a eficácia das atividades e mantém um clima de tranquilidade de maior cooperação. O Projeto Educativo sustenta esta visão ao valorizar explicitamente relações profissionais equilibradas, cooperação entre intervenientes e um ambiente harmonioso, evidenciando que a comunicação é entendida como elemento estruturante da cultura institucional.

Esta visão articula-se com a perspetiva de Marchioi (2017) que nos diz que a comunicação organizacional constitui o elo que sustenta a cultura e a identidade das instituições, sendo determinante para a integração e o envolvimento dos colaboradores. Também, Chiavenato (2014) sublinha que a comunicação interna eficiente é um instrumento de gestão e de coesão organizacional, contribuindo para a motivação e o compromisso dos profissionais.

Por sua vez, Alarcão e Roldão (2010) destacam a importância da comunicação como suporte da supervisão pedagógica e da aprendizagem organizacional, uma vez que o diálogo e a partilha entre os membros da instituição promovem o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas educativas. Do mesmo modo, Nóvoa (1997) considera que o sucesso de uma organização educativa depende da existência de relações comunicacionais horizontais e reflexivas, que favoreçam a construção coletiva de conhecimento e a consolidação da cultura institucional.

Por fim, no que diz respeito aos aspetos a melhorar, embora as respostas das educadoras mostrem um panorama bastante positivo, surgem algumas necessidades identificadas. Entre elas o reforço de um bom diálogo, com mais escuta ativa (E1), a criação de mais momentos de comunicação presencial (E4 e E6), o investimento em meios digitais com as crianças (E2) e a diretora partilha a importância de criar uma página Web institucional. A própria análise documental mostra que a comunicação ocorre sobretudo através de canais formais, o que indica que pode ser útil reforçar formas de comunicação mais diretas, rápidas e interativas.

Estes relatos revelam consciência dos desafios comunicacionais e um desejo de evolução, indo ao encontro da ideia de Fullan (2016), que destaca a importância das escolas trabalharem com base numa comunicação aberta, participativa e orientada para a melhoria continua.

3.3.1.5. Subcategoria “Comunicação com as famílias”

Tabela 10

Subcategoria "Comunicação com as famílias"

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Comunicação Interna	Comunicação com as famílias	“A escola tem cerca de 100 alunos e dessa forma conseguimos estabelecer uma comunicação muito próxima com as famílias. Eu enquanto membro da direção comunico com as famílias via email, no entanto diariamente recebo as famílias demonstrando sempre disponibilidade.”	ED

A resposta da diretora revela que a comunicação com as famílias é entendida como um eixo central no funcionamento da instituição, destacando a proximidade e a disponibilidade como princípios orientadores. A diretora sublinha que o facto de a escola ter cerca de 100 crianças facilita a relação mais próxima com as famílias, permitindo uma comunicação mais acessível. Menciona ainda que além dos emails institucionais que envia para as famílias, mantém com contacto presencial diário, o que demonstra uma postura de abertura e disponibilidade “diariamente recebo as famílias demonstrando sempre disponibilidade” (ED). Este tipo de comunicação revela um modelo que assenta em relações de confiança e colaboração, o que pode fortalecer a parceria educativa.

Analisando o Projeto Educativo desta escola percebemos que este atribui explicitamente um papel central à cooperação escola-família, referindo a necessidade de uma articulação estreita e de um intercâmbio contínuo entre os dois contextos educativos, assumindo a família como parceira no processo de desenvolvimento da criança. Também o PAA reforça de forma clara a importância da comunicação escola-família, dedicando uma secção específica à “Ligação Escola-Família”. As estratégias previstas — como a “Escola aberta”, as reuniões de pais, a entrega das avaliações/observações e as ações de sensibilização - evidenciando que a comunicação com as famílias é planeada e organizada.

Esta visão encontra suporte na literatura, que sublinha a importância da comunicação eficaz entre escola e família como elemento essencial para a qualidade da educação. Oliveira-Formosinho *et al.* (2007) destacam que a relação com as famílias deve basear-se na escuta, na sensibilidade e na cooperação, favorecendo um ambiente

educativo mais coerente e alinhado entre os diferentes contextos de vida da criança. Por sua vez, Pedro e Mata (2021) sublinham que quando a escola e as famílias comunicam de forma eficaz, torna-se mais fácil criar relações de confiança, porque aumenta a proximidade e a compreensão das dificuldades, dos papéis e dos objetivos de cada um.

Assim, esta análise, sustentada nas entrevistas e na documentação institucional, indica-nos que a instituição valoriza uma comunicação próxima com as famílias, promovendo uma relação colaborativa que, segundo a investigação, constitui um elemento-chave para o desenvolvimento e bem-estar das crianças e para o fortalecimento da própria comunidade educativa.

3.3.2. Categoria “Comunicação na sala e aula”

A categoria “Comunicação na sala de aula” divide-se em quatro subcategorias: Ferramentas e estratégias de comunicação; Importância da comunicação educador-criança; Papel da comunicação na aprendizagem; Comunicação não-verbal.

3.3.2.1. Subcategoria “Ferramentas e estratégias de comunicação”

Tabela 11

Subcategoria "Ferramentas e estratégias de comunicação"

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Comunicação na sala de aula	Ferramentas e estratégias de comunicação	“Para comunicar em sala de aula utilizo, principalmente, a comunicação verbal e não verbal, por vezes também apresento imagens ou outros materiais impressos. Também crio espaços de escuta ativa e diálogo com os meus alunos e, utilizo o <i>feedback</i> de forma construtiva para comunicar o progresso.”	E1
		“Comunicação verbal e não verbal. Também utilizo imagens e outros materiais. Sim considero que são eficazes.”	E2
		“Através da linguagem oral, gestual e expressões faciais na expressão de emoções. (...) Podemos sempre fazer mais e	E3

		melhor utilizando diferentes e mais adequadas estratégias. Contudo, penso que as ferramentas usadas são adequadas.”	
		“Ferramentas físicas como livros e material de leitura e escrita, jogos lúdicos e matemáticos, equipamentos: computador e projetores de acetatos, leitor de CD. Sim, considero que são diversificadas e eficazes.”	E4
		“Comunicação verbal, não verbal. Livros, fantoches, imagens e outros materiais. (...) Sim, para a faixa etária que temos na escola as ferramentas são eficazes.”	E5
		“Comunicação verbal e não verbal, comunicação através de imagens, áudios, vídeos, histórias, etc. Normalmente essas ferramentas são eficazes.”	E6

A análise do discurso das educadoras evidencia a utilização de um conjunto diversificado de ferramentas e estratégias de comunicação em contexto de sala de atividades, com destaque para a combinação entre a comunicação verbal e a não-verbal. Complementada por materiais visuais e concretos, como por exemplo as imagens, os livros e objetos manipuláveis. Estas estratégias são entendidas como essenciais para captar a atenção das crianças e facilitar a compreensão das mensagens, adaptando-se às características e à faixa etária do grupo de crianças. Algumas educadoras referem ainda a utilização de recursos lúdicos como jogos e fantoches (E4 e E5) e o recurso pontual a equipamentos tecnológicos, nomeadamente computador e projetor (E4). A educadora E1 refere também a importância de criar espaços de escuta ativa e diálogo com as crianças, valorizando o *feedback* como instrumento de comunicação pedagógica.

Apesar da eficácia destas estratégias ser reconhecida de forma unânime umas das docentes (E3) destaca a necessidade de diversificar continuamente as práticas e adotar novas estratégias, demonstrando uma postura reflexiva e aberta a melhoria.

A análise das observações das atividades confirma esta diversidade de estratégias mencionadas pelas educadoras. Estas recorrem a um conjunto diversificado de ferramentas e estratégias de comunicação, adaptadas às características e necessidades de cada grupo etário. Foi possível verificar nos três contextos observados, que as educadoras utilizam várias estratégias e ferramentas comunicativas - materiais manipuláveis,

imagens, gestos, dramatização, objetos simbólicos, livros e experiências sensoriais. No grupo dos 2/3 anos predominaram estratégias de descoberta sensorial para promover a exploração ativa, estimulando a observação, a linguagem e a curiosidade (Conseguem ver o que o B está a dizer? – E6). No grupo dos 3/4 anos a estratégia dominante foi com a comunicação lúdica, fomentando a imaginação e a expressividade (Será que conseguimos fazer um chapéu com o nosso pano? – E1). Já no grupo dos 5 anos, observou-se a utilização de estratégias mais cognitivas, com recurso a um livro pop-up, cartões numéricos e explicação sequenciais que reforçavam os conteúdos do domínio da matemática.

A análise documental reforça esta orientação pedagógica. Tanto o Projeto Educativo como o Plano Anual de Atividades valorizam estratégias comunicativas diversificadas, sobretudo de natureza lúdica, simbólica e experimental, bem como, estratégias pedagógicas baseadas na comunicação ativa, na manipulação de materiais e na experiência direta da criança. Os planos das aulas observadas mostram igualmente coerência entre a planificação e a prática, evidenciando a previsão explícita de recursos comunicativos diversificados, o que demonstra intencionalidade pedagógica na escolha das estratégias de comunicação.

Em conjunto, as entrevistas, as atividades observadas e os documentos institucionais indicam que a comunicação é utilizada como um instrumento pedagógico centrado na interação e na adaptação às necessidades das crianças, promovendo a construção de relações significativas e o envolvimento ativo das crianças no processo educativo.

Esta visão vai ao encontro da visão de Bruner (2000), que defende que a comunicação e a linguagem são mediadores fundamentais da aprendizagem e do desenvolvimento, permitindo à criança construir significados e conhecimento através da interação social.

Zabalza (2001) reforça a importância de uma comunicação didática rica e variada, que integre a dimensão verbal, gestual e simbólica, criando ambientes de aprendizagem mais expressivos e motivadores. Por sua vez, Hargreaves (1998) e Goleman (1996) recordam que a comunicação emocional — transmitida por gestos, expressões e entoações — tem um impacto decisivo no clima educativo e na relação de confiança entre educador e criança.

3.3.2.2. Subcategoria “Importância da comunicação educador-criança”

Tabela 12

Subcategoria "Importância da comunicação educador-criança"

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Comunicação na sala de aula	Importância da comunicação educador-criança	“(…) é fundamental para criar um ambiente educativo seguro, afetuoso e propício ao desenvolvimento global. Uma relação positiva promove a confiança, a autoestima, o bem-estar emocional e a motivação da criança para aprender e explorar o mundo à sua volta. (...) permite-me, enquanto educadora, conhecer melhor as necessidades individuais, interesses e ritmos de aprendizagem, favorecendo práticas pedagógicas mais ajustadas e eficazes. A qualidade dessa relação influencia diretamente o comportamento, o envolvimento e o sucesso das crianças, sendo, por isso, uma base essencial para uma intervenção educativa mais significativa.”	E1
		“(…) é muito importante para o crescimento das nossas crianças. As conversas devem ser orientadoras, isto é, explicar tintim por tintim tudo o que está a ser feito para que as crianças percebam, ou seja, com uma linguagem clara e simples. Através das histórias e de cartões de imagens, estimulamos a linguagem das nossas crianças. “	E2
		“É essencial para o seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Fortalece o vínculo afetivo, favorece o desenvolvimento da linguagem, autoestima e autonomia, promovendo ainda valores e limites.”	E3
		“É essencial para o desenvolvimento das crianças a todos os níveis. Devemos sempre estabelecer uma boa comunicação, estimulando assim as crianças a comunicarem com os seus pares com os adultos.”	E4
		“É bastante importante, pois disso depende o relacionamento mútuo.”	E6

As declarações das educadoras sublinham de forma clara a importância da comunicação entre o educador e as crianças no decorrer do processo educativo. Em todas as unidades de contexto analisadas, a comunicação é caracterizada como condição essencial ao desenvolvimento global das crianças – emocional, social e cognitivo - e como elemento central no fortalecimento do vínculo afetivo, da autoestima e da motivação para aprender (E1 e E3). As entrevistadas destacam igualmente o papel da comunicação na promoção da linguagem (por exemplo, através de histórias e imagens) e na adaptação das práticas pedagógicas às necessidades individuais de cada criança.

As observações das atividades reforçam a centralidade da comunicação na relação educador-criança, evidenciando que esta constitui o eixo estruturante da interação pedagógica. Em todas as atividades, as educadoras utilizaram a comunicação para estabelecer um vínculo, reforçar comportamentos positivos e promover um clima de confiança. Observaram-se momentos de acolhimento, escuta ativa, respostas individualizadas e o uso frequente do nome próprio das crianças, promovendo o sentimento de pertença.

Analisando o Projeto Educativo e os planos das atividades, entendemos a valorização de uma relação pedagógica próxima, o respeito pelos ritmos individuais e a criação de ambientes seguros e comunicativos. Os planos de aulas evidenciam que a comunicação educador-criança é estruturada, revelando uma preocupação com a proximidade visual e com a construção de espaços que favorecem o diálogo. A presença frequente de perguntas às crianças revela que a comunicação é participativa e não apenas num sentido, corroborando as percepções das educadoras nas entrevistas, que caracterizam a comunicação como condição essencial ao desenvolvimento global da criança.

De acordo com Buckley (2003), a comunicação na infância é o principal meio de expressão, construção de significados e interação com o mundo, sendo através dela que a criança desenvolve competências linguísticas e sociais fundamentais. Para Vygotsky (1978), a linguagem e a comunicação são instrumentos de mediação social que possibilitam à criança construir o pensamento e o conhecimento através da interação com o adulto. Bruner (2000) reforça esta perspetiva ao defender que a aprendizagem é um processo comunicativo e culturalmente partilhado, no qual o educador atua como mediador de significados.

Do ponto de vista da pedagogia participativa, Oliveira-Formosinho *et al.* (2007) consideram que a comunicação é o núcleo da relação pedagógica, devendo assentar na escuta, no respeito e na co-construção de saberes. Hargreaves (1998) acrescenta que as emoções e a expressividade docente são parte integrante da relação pedagógica e influenciam o clima emocional da aprendizagem. De forma semelhante, Goleman (1996) sustenta que a inteligência emocional do educador — expressa na empatia, no tom de voz e nas expressões — é determinante para a autorregulação e o bem-estar das crianças.

Assim, a triangulação entre as entrevistas, as observações e os documentos institucionais permitem concluir que a comunicação educador–criança é muito mais do que transmissão de informação, trata-se de um processo no qual o diálogo, a escuta e a afetividade constituem a base do desenvolvimento integral da criança e da qualidade da ação educativa.

3.3.2.3. Subcategoria “Papel da comunicação na aprendizagem”

Tabela 13

Subcategoria "Papel da comunicação na aprendizagem"

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Comunicação na sala de aula	Papel da comunicação na aprendizagem	“(…) desempenha um papel crucial no processo educativo, pois é através dela que se estabelece o diálogo, a compreensão mútua e a construção do conhecimento. Uma comunicação clara, empática e aberta favorece a criação de um ambiente de confiança e respeito, essencial para que os alunos se sintam motivados a participar, questionar e expressar as suas ideias. (...) permite ao educador identificar as necessidades individuais dos alunos, ajustar estratégias pedagógicas e promover uma aprendizagem mais significativa e inclusiva (...) a qualidade da comunicação entre educador e aluno é um dos pilares fundamentais para o sucesso educativo e desenvolvimento integral.”	E1
		“(…) fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Vai muito além da transmissão de conteúdos, é no fundo a base para estabelecer relações de confiança, respeito e cooperação. Aprendemos e integramos aquilo que vemos. As atitudes são ainda mais importantes do que as palavras.	E3

		“Fundamental para todas as atividades escolares, quer as de aprendizagem como as lúdicas.”	E4
		“É um papel importantíssimo, do qual depende o relacionamento bilateral. É essencial que as crianças nos compreendam, mas que ainda mais nós as possamos compreender a elas.”	E6

Entendemos com estas respostas que as educadoras concordam que a comunicação entre o educador e as crianças tem um papel central e estruturante no processo educativo. As docentes não consideram a comunicação apenas um instrumento para transmitir conteúdos, mas um mecanismo que facilita o diálogo, a compreensão mútua, a construção de conhecimento e de relações de confiança que favorecem a participação e a motivação das crianças.

A análise das três observações ilustram que a comunicação é utilizada como um instrumento pedagógico essencial à construção da aprendizagem. Nas atividades observadas, as educadoras recorrem a perguntas, diálogos e explicações que apoiam a compreensão, o raciocínio e a participação ativa das crianças. Por exemplo no grupo dos 5 anos, a educadora utiliza questões encadeadas para promover a descoberta de conceitos matemáticos. No grupo dos 3/4 anos a utilização da dramatização permite desenvolver a linguagem, a imaginação e o pensamento simbólico. No grupo dos 2/3 anos, a exploração sensorial com as cores ajuda na construção de vocabulário e a compreensão da causa-efeito.

O Plano Anual de Atividades e o Projeto Educativo desta escola evidenciam que a comunicação pedagógica é vista como elemento central da aprendizagem, orientada para motivar as crianças, promover a participação, a criatividade, a autonomia e a responsabilidade. Os planos de atividade observados confirmam esta perspectiva, mostrando uma comunicação estruturada, adaptada e intencional, que recorre a explicações orientadas, questionamento, experimentação e estratégias simbólicas, favorecendo o envolvimento ativo e a aprendizagem significativa.

Entendemos assim que a comunicação é essencial para a construção de aprendizagens significativas, pois liga a emoção, a relação e o pensamento das crianças. Esta perspectiva vai ao encontro da ideia de Vygotsky (1978), que destaca a importância

da interação social e do diálogo no desenvolvimento cognitivo, considerando que é na relação com o outro que a criança aprende e reconstrói o conhecimento. Também Bruner (2000) refere que a aprendizagem se processa num contexto comunicativo e culturalmente mediado, em que o educador orienta a construção de significados através da linguagem e da partilha.

As ideias das educadoras também convergem com as de Alarcão e Roldão (2010), que veem a comunicação como condição para a reflexão e a aprendizagem partilhada, e com Sá-Chaves (2009), que defende o diálogo pedagógico e o *feedback* como ferramentas essenciais à construção do saber e à evolução das práticas.

Assim, é possível concluir que a comunicação não só facilita a aprendizagem, como a orienta e estrutura, funcionando como ponte entre a ação, o pensamento e a construção do conhecimento das crianças. A comunicação torna-se, portanto, como um elemento essencial da aprendizagem, dando intenção, clareza e qualidade ao trabalho pedagógico.

3.3.2.4. Subcategoria “Comunicação não-verbal”

Tabela 14

Subcategoria "Comunicação não-verbal"

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Comunicação na sala de aula	Comunicação não-verbal	“(…) é fundamental, pois complementa e reforça a mensagem que nós queremos transmitir, facilita a compreensão dos alunos e promove um ambiente mais envolvente e acolhedor. Gestos, expressões faciais, postura e contacto visual ajudam a transmitir emoções, intenções e atitudes, criando uma ligação mais eficaz entre nós e os alunos. (...) a comunicação não-verbal pode servir como um instrumento para gerir a disciplina, incentivar a participação e perceber reações e dificuldades dos alunos de forma imediata (...) é essencial para otimizar o processo de ensino-aprendizagem e fortalecer as relações interpessoais na sala de aula.”	E1
		“Mesmo não verbalizando, as crianças já comunicam connosco através de gestos (apontar para o que querem, acenar com a cabeça), e estarmos atentas a esta comunicação não-verbal,	E2

		dando o objeto pretendido e dizendo o respetivo nome, ajuda na estimulação da linguagem.”	
		“Tudo é comunicação! A comunicação não-verbal é tão importante como a comunicação verbal, ela transmite mensagens fortes por meio de expressões faciais, gestos, postura, tom de voz, contato visual e mesmo do silêncio. Ela complementa, reforça ou até contradiz o que se diz por palavras.”	E3
		“Tão importante como a verbal, pois as crianças pequenas assimilam conteúdos e aprendizagens através da observação, exploração e manipulação de objetos.”	E4
		“Transmitimos sempre mensagens através de gestos ou expressões. Toda a comunicação é importante mesmo que não utilizemos a voz ou elementos auditivos.”	E5
		“É importante na medida em que as crianças copiam e imitam tudo o que o adulto faz, e como reage. Na medida em que o adulto for assertivo, e coerente entre o que diz e a forma como age e reage, dependerá, em parte, o comportamento de cada criança.”	E6

Todas as educadoras consideram a comunicação não-verbal essencial e tão, ou mais, importante que a comunicação verbal. Identificam a comunicação não-verbal como um meio que complementa e reforça mensagens, que facilita a compreensão das crianças, apoia e estimula a linguagem nas idades mais precoces. As entrevistadas entendem que a comunicação não-verbal é um recurso essencial nas práticas pedagógicas, isto é, os gestos, as expressões faciais, a postura, os olhares e o tom de voz, ou seja, tudo aquilo que não é dito por palavras, tem um papel muito importante no desenvolvimento emocional, social e linguístico das crianças.

Analisando as observações das atividades entendemos que a comunicação não-verbal desempenha um papel crucial na interação pedagógica complementando e reforçando a linguagem verbal. Em todas as atividades, a comunicação não verbal surge através de expressões faciais, gestos, contacto visual, proximidade física, ritmo corporal e entoação da voz. No grupo dos 3/4 anos, a educadora utiliza expressivamente o corpo

para representar personagens e ações, mantendo as crianças envolvidas. No grupo dos 5 anos, os gestos acompanham explicações de conceitos matemáticos. Já no grupo dos 2/3 anos, a educadora recorre frequentemente ao olhar, ao sorriso e à postura acolhedora para apoiar as crianças durante a atividade sensorial.

Os planos de atividade analisados reforçam esta dimensão ao preverem estratégias como dramatização, gestos, demonstrações práticas e atividades com movimento, usando o corpo como forma de comunicar. A organização em semicírculo, as simulações de situações e a exploração corporal reforçam a interação e a compreensão. O uso de materiais concretos, imagens e experiências sensoriais também apoia a comunicação visual e gestual, ajudando a clarificar as mensagens verbais. Assim, entendemos que a comunicação não verbal contribui de forma direta para aprendizagens mais significativas.

Estas evidências observadas confirmam o que no diz a literatura sobre o papel decisivo da comunicação não-verbal na educação de infância. Oliveira-Formosinho *et al.* (2007) defendem que a comunicação não-verbal é parte essencial da educação de infância, pois traduz a sensibilidade e a intencionalidade educativa do educador na interação com as crianças.

Para Hargreaves (1998), a dimensão expressiva e emocional da comunicação docente influencia o clima de aprendizagem e o bem-estar das crianças, reforçando a importância de gestos e atitudes que transmitam empatia, cuidado e segurança. De acordo com Goleman (1996), a comunicação emocionalmente inteligente permite ao educador reconhecer e gerir as suas emoções, promovendo interações positivas e regulando o comportamento das crianças de forma construtiva.

Também Vygotsky (1978) e Bruner (2000) reforçam que a comunicação, em todas as suas formas — verbal ou não-verbal — é mediadora do desenvolvimento e da aprendizagem, criando pontes entre o mundo interno da criança e o meio social e cultural.

Assim, esta análise mostra-nos que a comunicação não-verbal é fundamental para criar boas relações educativas, ajudar na regulação emocional e tornar as aprendizagens mais envolventes. Mais do que um complemento da comunicação verbal, ela funciona como uma verdadeira ferramenta pedagógica que reforça a ligação entre a educadora e a criança, contribui para a gestão das emoções e comportamentos e para a promoção de aprendizagens mais envolventes.

3.3.3. Categoria “Feedback”

A categoria “Feedback” divide-se em cinco subcategorias: Consideração das opiniões e sugestões; Elogios recebidos; Feedback sobre atividades; Respostas a pedidos; Influência do feedback no desenvolvimento profissional.

3.3.3.1. Subcategoria “Consideração das opiniões e sugestões”

Tabela 15

Subcategoria “Consideração das opiniões e sugestões”

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Feedback	Consideração das opiniões e sugestões	“Eu acho que sim.”	E1
		“Eu considero que sim.”	E2
		“Sim”	E3
		“Sim.”	E4
		“Sim, a diretora está sempre presente em todas as situações.”	E5
		“Normalmente sim.”	E6
		“Sim, recorro muitas vezes às sugestões das educadoras pois sinto que a equipa é unida num mesmo propósito. Eu também tenho inseguranças e é a elas que recorro. Acontece algumas vezes em reunião pedagógica eu passar uma ideia e após ouvir as suas opiniões ajustarmos e alterarmos a minha ideia inicial.”	ED

As respostas das educadoras evidenciam uma perceção amplamente positiva quanto à forma como a diretora considera as suas opiniões e sugestões. As respostas são curtas, diretas e afirmativas, exprimindo unanimidade na ideia de que a diretora demonstra abertura, disponibilidade e atenção às contribuições do grupo. Expressões como “Eu acho que sim” (E1), “Sim” (E3 e E4), e “a diretora está sempre presente em todas as situações” (E5) demonstram que as educadoras se sentem escutadas e valorizadas, reconhecendo que a diretora é acessível e receptiva às suas ideias e opiniões.

A resposta da diretora vai ao encontro desta perceção, reforçando que recorre frequentemente às sugestões das educadoras, destacando que a equipa é “unida no mesmo propósito”. A diretora exemplifica ainda que, em reuniões pedagógicas surgem momentos em que apresenta uma ideia inicial, mas que esta muitas vezes é ajustada ou reformulada

após ouvir as opiniões das educadoras. Esta afirmação mostra que a diretora assume uma postura humilde, aberta a críticas e que valoriza o contributo dos outros — aspetos essenciais de uma liderança colaborativa.

As entrevistas mostram que as educadoras sentem que as suas opiniões e sugestões são valorizadas pela direção, ideia que é confirmada pelas atas das reuniões. Estes documentos revelam que as educadoras são frequentemente convidadas a participar nas decisões sobre atividades, projetos e organização pedagógica, partilhando ideias e propostas. Existem registos de pedidos explícitos de contributos, como na definição de horários e ajustes organizacionais, o que demonstra uma liderança participativa e aberta ao diálogo. No conjunto, os dados indicam uma cultura organizacional baseada na cooperação, na escuta e na construção conjunta de decisões.

Do ponto de vista teórico Alarcão e Roldão (2010), defendem que a escuta ativa e a valorização das contribuições docentes são componentes essenciais de uma supervisão pedagógica reflexiva, capaz de promover o desenvolvimento profissional e o sentido de pertença.

Para Marchiori (2017), uma comunicação interna baseada na confiança e na transparência fortalece o compromisso dos colaboradores e favorece o clima organizacional. Da mesma forma, Fullan (2016) defende que a liderança educativa eficaz caracteriza-se pela criação de espaços de diálogo e partilha, em que os educadores participam ativamente nas decisões. Por outro lado, Chiavenato (2014) sustenta que o reconhecimento e a escuta são fatores de motivação e satisfação profissional, contribuindo para o desempenho e o equilíbrio das equipas.

Assim, os dados revelam que o contexto analisado apresenta um ambiente comunicacional aberto e recetivo, no qual as opiniões e sugestões das educadoras tendem a ser ouvidas e incluídas nas decisões e práticas a escola.

3.3.3.2. Subcategoria “Elogios recebidos”

Tabela 16

Subcategoria "Elogios recebidos"

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
<i>Feedback</i>	Elogios recebidos	“Quando há motivo para isso, sim.”	E1
		“Sim, e isso é muito importante para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.”	E2
		“Por vezes.”	E3
		“Sim.”	E4
		“Sim.”	E5
		“Às vezes”	E6
		“Sim, faço-o com frequência. Para mim faz tanto sentido conversar sobre algo que corre menos bem como evidenciar pontos positivos. Para mim é muito importante que as educadoras se sintam valorizadas pois também faz com que desempenhem o seu dia a dia com outro animo e dedicação.”	ED

A análise da resposta revela que todas as educadoras recebem elogios por parte da diretora, embora com frequência distinta. Algumas identificam os elogios como ocorrências pontuais – “por vezes” (E3), “às vezes” (E6) ou “quando há motivo para isso” (E1). Para outras educadoras esta prática é mais frequente, destacando inclusive o impacto dos elogios para o desenvolvimento pessoal e profissional. Estas respostas mostram que, embora existam elogios na instituição, eles não são sentidos de forma igual por toda a equipa.

A resposta da diretora aprofunda as ideias das educadoras, ao afirmar que elogia com frequência, sublinhando que considera fundamental reconhecer tanto o que precisa de ser melhorado, como “evidenciar os pontos positivos”. A diretora destaca ainda que o elogio constitui um elemento essencial para que as educadoras “se sintam valorizadas pois também faz com que desempenhem o seu dia a dia com outro ânimo e dedicação”. Esta visão demonstra uma liderança que valoriza as pessoas que segue princípios de comunicação positiva e apoio emocional dentro da intuição.

Tanto as educadoras como a diretora reconhecem que os elogios existem na escola. No entanto, a diferença entre aquilo que a diretora diz que faz e o que algumas educadoras sentem mostra que esta prática poderia ser mais regular, intencional e visível.

Segundo Alarcão e Roldão (2010), o elogio e o *feedback* formativo devem integrar uma supervisão pedagógica construtiva, que apoie o crescimento profissional dos professores através do diálogo e da reflexão conjunta. De igual modo, Sá-Chaves (2009) destaca que o *feedback* positivo, quando autêntico e contextualizado, favorece a autoconfiança e a melhoria contínua das práticas educativas.

Da mesma forma Hargreaves (1998) afirma que o reconhecimento emocional e profissional é fundamental para a satisfação docente, uma vez que o ensino é uma profissão profundamente marcada pelas emoções e pela necessidade de valorização.

Também Fullan (2016) defende que o papel do líder educativo deve incluir gestos simbólicos de reconhecimento e encorajamento, capazes de criar um ambiente motivador e colaborativo. Nesta mesma linha de pensamento, Marchiori (2017) identifica o reconhecimento comunicacional como um elemento-chave da cultura organizacional, que fortalece as relações de confiança e o sentimento de valorização dentro das equipas.

Deste modo, os resultados sugerem que, embora o elogio seja percecionado como uma prática positiva e apreciada, falta sistematização e intencionalidade na sua aplicação, o que reforça a importância de desenvolver estratégias consistentes de *feedback* e reconhecimento docente no contexto educativo.

3.3.3.3. Subcategorias “*Feedback* sobre as atividades”

Tabela 17

Subcategoria "Feedback sobre as atividades"

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
<i>Feedback</i>	<i>Feedback</i> sobre as atividades	“Nas atividades assistidas sim, mas sei que poderia ser um <i>feedback</i> mais pormenorizado.”	E1
		“Sim.”	E2
		“Sim, algumas vezes.”	E3
		“Algumas vezes.”	E4
		“Sim.”	E5

		“Sim.” “Digo sempre algo sobre as atividades, mas sinto que podia e devia dizer muito mais. As orientações que temos da Direção é que não devemos, por exemplo, referir o que escrevemos nos relatórios de avaliação. No entanto por não concordar, pois para mim se não houver <i>feedback</i> também não faz sentido assistir às mesmas, já referi que iria começar a mostrar. Na verdade, também eu ainda me sentia a adequar a esta nova função e até então nunca o fiz por má gestão do tempo minha e só terminar os relatórios muito em cima do prazo final de entrega o que invalida que possamos tranquilamente refletir sobre os mesmos. Este ano decidi que irei criar um momento logo após a assistir à aula para reunir com a educadora e debatermos ideias.”	E6 ED
--	--	---	---------------------

A análise das respostas das educadoras permite verificar que o *feedback* sobre as atividades é uma prática presente, mas irregular e, por vezes, pouco detalhado. Algumas educadoras afirmam receber *feedback* - “sim” (E2, E5 e E6) -, enquanto outras referem que este ocorre algumas vezes (E3 e E4). A educadora E1 acrescenta que, apesar de receber *feedback* nas atividades observadas, esse poderia ser “mais pormenorizado”. Esta resposta mostra que a educadora espera que o *feedback* não seja apenas um elogio, mas que a ajude a refletir e a orientar a prática educativa.

A resposta da diretora confirma esta perceção de forma ainda mais clara, ao reconhecer que o *feedback* que tem dado não é tão pormenorizado ou frequente como deveria ser, e que, embora procure dizer sempre algo sobre as atividades sente que “podia e devia dizer muito mais”. No seguimento da sua resposta a diretora destaca dois aspetos relevantes. Por um lado, a existência de normas institucionais que desencorajam a partilha dos conteúdos dos relatórios de avaliação como forma de *feedback* direto, uma orientação com a qual a diretora não concorda e, por outro lado, a dificuldade pessoal na gestão do tempo e na adaptação à sua função de supervisora, que concorda que condiciona a sua capacidade de fornecer um *feedback* mais estruturado. Ao afirmar que este ano letivo pretende criar um momento específico após as observações para reunir com as educadoras e debater ideias, a diretora revela uma intenção clara de evoluir para uma prática mais reflexiva e participativa, alinhada com a literatura sobre supervisão pedagógica.

As entrevistas indicam que o *feedback* sobre as atividades é percebido pelas educadoras como existente, mas nem sempre regular ou aprofundado. A análise das atas, do Regulamento e do Plano Anual de Atividades complementa esta percepção, mostrando que há momentos formais de reflexão, avaliação e discussão das práticas pedagógicas, sobretudo em reuniões. Nestes contextos, observa-se a partilha de informações, a avaliação do trabalho realizado e a reflexão conjunta sobre estratégias pedagógicas, o que indica a existência de *feedback* institucional, ainda que majoritariamente coletivo. Assim, a análise documental sugere que o *feedback* ocorre de forma estruturada em contexto formal, embora possa beneficiar de maior sistematização e individualização, conforme apontado pelas educadoras nas entrevistas.

As observações feitas mostram algo importante: embora o *feedback* institucional seja visto como pouco frequente ou pouco detalhado, as educadoras demonstram um uso consistente e eficaz do *feedback* pedagógico dirigido às crianças. Nas três observações, o *feedback* foi usado como uma ferramenta importante para orientar a aprendizagem, apoiar as emoções e conduzir as tarefas. No grupo dos 2/3 anos, verificou-se um uso constante de reforço positivo e validação das descobertas das crianças, como por exemplo quando a educadora afirma “Muito bem B, tens toda a razão (E6)”, incentivando a confiança e a autonomia. Na sala dos 3/4 anos o *feedback* surge num contexto lúdico, reforçando comportamentos adequados e encorajando a participação das crianças através de expressões como “Muito bem (E1)” e gestos de aprovação. Já na sala dos 5 anos, o *feedback* assume uma função orientadora, sobretudo quando a educadora se aproxima de uma criança que está com dificuldades em realizar uma tarefa para ajustar a explicação com apoio visual: “Vem aqui para junto das imagens dos imperadores e dos templos para veres melhor (E4)”.

Estas evidências sugerem que, embora o *feedback* proveniente da direção possa ser ocasional, as educadoras demonstram, na sua prática, competências em fornecer *feedback* imediato, positivo e orientador às crianças — elemento este fundamental para a aprendizagem e para o clima emocional da sala. Assim, as observações revelam uma discrepância interessante: aquilo que falta ao nível institucional parece estar desenvolvido dentro das salas de atividades. Embora as educadoras demonstrem capacidade de utilizar *feedback* eficaz nas suas práticas, os dados sugerem a necessidade de reforçar mecanismos internos de supervisão que sustentem o seu próprio desenvolvimento.

Segundo Alarcão e Roldão (2010), o *feedback* é um pilar fundamental da supervisão pedagógica, devendo ser contínuo, construtivo e promotor da reflexão sobre a prática. De igual modo, Sá-Chaves (2009) considera o *feedback* um instrumento formativo essencial, que permite ao educador compreender o seu percurso e ajustar as suas estratégias de intervenção.

Hargreaves (1998) destaca a dimensão emocional do *feedback*, lembrando que o modo como este é transmitido influencia a motivação, a autoestima e a disposição para a mudança. Por outro lado, Marchiori (2017) afirma, numa perspetiva organizacional, que o *feedback* fortalece a comunicação interna, consolida relações de confiança e sustenta culturas de aprendizagem contínua.

Deste modo, os dados recolhidos sugerem que, apesar de o *feedback* ser reconhecido e valorizado na instituição, ainda está numa fase de desenvolvimento. Falta torná-lo mais regular, intencional e verdadeiramente formativo. Mesmo assim, existem sinais claros de progresso, especialmente pela atitude crítica e o compromisso demonstrados pela diretora, o que pode contribuir de forma importante para o desenvolvimento profissional das educadoras e para a qualidade das práticas pedagógicas.

3.3.3.4. Subcategoria “Respostas a pedidos”

Tabela 18

Subcategoria "Respostas a pedidos"

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
<i>Feedback</i>	Respostas a pedidos	“Dentro dos possíveis por parte da direção, sim.”	E1
		“Sim.”	E2
		“Sim, sempre.”	E3
		“Sempre que possível.”	E4
		“Sim.”	E5
		“Sim, quando são pedidos exequíveis.”	E6
		“Tento sempre responder aos pedidos das educadoras quando os mesmos façam sentido, o que acontece na grande maioria das vezes. Quando sinto que os pedidos não podem ser correspondidos fundamento a minha decisão e as educadoras acabam por aceitar de forma tranquila e respeitosa.”	ED

As respostas das educadoras revelam uma percepção global positiva relativamente à forma como a diretora responde aos pedidos realizados. Expressões como “Sim, sempre” (E3) e “Sim” (E2 e E5) mostram que as educadoras sentem que os seus pedidos são, na maioria das situações atendidos com abertura. Outras respostas como “Dentro dos possíveis, sim” (E1) “Sempre que possível” (E4) ou “Sim, quando são pedidos exequíveis” (E6) revelam a consciência das restrições inerentes ao contexto organizacional.

A resposta da diretora (ED) confirma estas percepções, ao afirmar que procura sempre responder aos pedidos “quando os mesmos façam sentido”, indicando que avalia cada situação de forma ponderada. A diretora acrescenta ainda que, quando não consegue atender a um pedido, procura fundamentar a sua decisão, referindo que as educadoras “acabam por aceitar de forma tranquila e respeitosa”. Esta afirmação revela uma postura de liderança baseada na transparência, coerência e justificação de escolhas, aspetos que segundo a literatura são fundamentais para criar confiança e manter relações profissionais saudáveis. As percepções das educadoras e a explicação da diretora mostram uma liderança próxima, que ouve atentamente e procura apoiar, mesmo tendo de equilibrar esse cuidado com as necessidades e limitações da instituição.

Esta percepção alinha-se com as perspetivas de Alarcão e Roldão (2010), que defendem que a liderança pedagógica deve fundamentar-se na escuta, no diálogo e na cooperação, promovendo o desenvolvimento profissional e o trabalho em equipa. De igual modo, Marchiori (2017) sublinha que a comunicação interna eficaz é determinante para a criação de um clima organizacional positivo. Ao fundamentar as suas decisões e responder de forma consistente aos pedidos, a diretora reforça o sentimento de pertença e a valorização entre as educadoras.

De igual modo, Chiavenato (2014) realça que a disponibilidade para atender às necessidades dos colaboradores, bem como a capacidade de explicar decisões menos favoráveis, são características de uma gestão humanizada, que estimula a motivação e o compromisso. Nesta mesma linha, Fullan (2016) defende que uma liderança educativa eficaz implica proximidade, empatia e capacidade de resposta, equilibrando a orientação institucional com o apoio individual aos docentes.

Assim, podemos concluir que a instituição apresenta uma dinâmica de comunicação em que a direção é vista como acessível e colaborativa. A diretora mostra

disponibilidade para responder aos pedidos sempre que possível e explica as decisões quando não o consegue fazer. Esta forma de liderança aumenta a confiança e contribui para um ambiente de trabalho colaborativo, estável e orientado para o desenvolvimento profissional.

3.3.3.5. Subcategoria “Influência do *feedback* no desenvolvimento profissional”

Tabela 19

Subcategoria "Influência do feedback no desenvolvimento profissional"

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
<i>Feedback</i>	Influência do <i>feedback</i> no desenvolvimento profissional	“Com o <i>feedback</i> existirá reflexão e isso naturalmente contribui para uma evolução profissional. É neste propósito que vejo o <i>feedback</i> como algo construtivo.”	ED

A resposta da diretora mostra uma visão clara e que vai ao encontro da literatura sobre o papel do *feedback* no desenvolvimento profissional. Ao afirmar “com o *feedback* existirá reflexão e isso naturalmente contribui para uma evolução profissional (...) vejo o *feedback* como algo construtivo” destaca o seu carácter formativo e a sua função enquanto promotor de autorreflexão e melhoria contínua. Esta perspetiva revela por parte da diretora uma compreensão do *feedback* como um processo pedagógico e não apenas avaliativo, valorizando-o como um instrumento que orienta, desafia e apoia a prática docente.

A literatura confirma que o *feedback* representa um dos mecanismos mais influentes no desenvolvimento profissional dos educadores. Segundo Hattie e Timperley (2007), o *feedback* eficaz atua diretamente nos processos de autorregulação, ajudando o profissional a compreender o que já faz bem, o que precisa de melhorar e quais os passos seguintes para evoluir.

Do mesmo modo, Schön (1983) defende que a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação são aprofundadas quando existe um diálogo crítico que ajude o profissional a reinterpretar as suas práticas. Esta visão está de acordo com Alarcão e Tavares (2003), que veem o *feedback* como parte de uma supervisão formativa, focada no crescimento e

na autonomia do docente. Na perspectiva dos autores, o *feedback* é um processo de construção conjunta, em que o educador revê a sua prática com a ajuda de alguém que observa de fora, questiona e orienta.

Assim, a análise revela que a diretora reconhece o *feedback* como um instrumento essencial para promover uma cultura de aprendizagem profissional, assente na reflexão, na autorregulação e na melhoria contínua — pilares defendidos pela literatura sobre supervisão e desenvolvimento profissional docente.

3.3.4. Categoria “Desenvolvimento Profissional”

A categoria “Desenvolvimento Profissional” divide-se em cinco subcategorias: Conceções de desenvolvimento profissional; Influência da comunicação no desenvolvimento profissional; Fatores que influenciam o desenvolvimento profissional; Reflexão sobre práticas; Ações que promovem o desenvolvimento profissional

3.3.4.1. Subcategoria “Conceções de desenvolvimento profissional”

Tabela 20

Subcategoria “Conceções de desenvolvimento profissional”

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Desenvolvimento Profissional	Conceções de desenvolvimento profissional	“O desenvolvimento profissional pode ser entendido como um processo contínuo, dinâmico e intencional através do qual os (...) docentes, adquirem, aprofundam e atualizam conhecimentos, competências e atitudes, com vista à melhoria do seu desempenho (...) isto implica reflexão crítica sobre a experiência, participação em ações de formação, colaboração com os pares, e envolvimento em projetos inovadores e práticas investigativas. No contexto educativo, o desenvolvimento profissional está estreitamente ligado à qualidade do ensino e à melhoria das aprendizagens dos alunos. (...)”	E1
		“É estar em constante aprendizagem! Sou uma educadora que gosta de estar em constante formação na área, seja em workshops, palestras, seminários...”	E2

		“O desenvolvimento profissional é o processo contínuo de aperfeiçoamento de conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que se refletem na atuação de uma pessoa na sua área de trabalho. Este não se deve limitar apenas à formação inicial, mas deve envolver a busca constante por atualização, crescimento e inovação ao longo da carreira.”	E3
		“Aquisição de conhecimentos e práticas que me permitam compreender e auxiliar as crianças no seu desenvolvimento global e diversificar atividades/estratégias para alcançar esse fim de um modo o mais individualizado possível.”	E4
		“Desenvolvimento profissional para mim é estar em contante aprendizagem.”	E5
		“Desejo constante de se superar a si mesmo todos os dias, dando o melhor de si em cada momento. Procura por saber mais, por compreender, e aperfeiçoar o seu desempenho enquanto profissional de educação. Busca de formação continua e complementar.”	E6
		“Para mim desenvolvimento profissional é um querer aprender e adequar novos conhecimentos, novas estratégias, trocar experiências, ter iniciativa em participar em formações continuas de forma a melhorar a prática profissional.”	ED

A análise das respostas revelam que as seis educadoras apresentam uma visão muito positiva e consistente sobre o significado de desenvolvimento profissional, entendendo-o como um processo contínuo, dinâmico e intencional, centrado na aprendizagem ao longo da vida, na melhoria das práticas pedagógicas e na aquisição de novos conhecimentos e competências. Expressões como “estar em constante aprendizagem” (E2 e E5) ou “procurar por saber mais, compreender e aperfeiçoar o seu desempenho” (E6) reforçam a ideia de que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, baseado na curiosidade, na atualização e na vontade de melhorar.

As educadoras destacam ainda a importância da reflexão crítica, da formação contínua, da colaboração entre pares e da participação em formações, tais como workshops, palestras ou seminários. Mostram que desenvolver-se profissionalmente também implica adaptar as práticas às necessidades das crianças, considerando que o que aprendem melhora as aprendizagens delas.

A resposta a diretora (ED) está em concordância com a ideia das educadoras, mostrando que entende o desenvolvimento profissional como um processo de aprendizagem contínua, baseado em novas estratégias, troca de experiências e participação ativa em formações para melhorar a prática. De uma forma geral, a diretora demonstra uma postura reflexiva, direcionada para a melhoria contínua.

Tanto a visão das educadoras como da diretora vão ao encontro do que defende a literatura. Garcia (2013) descreve o desenvolvimento profissional como um processo de aprendizagem contínua, que envolve não só a aquisição de saberes técnicos e pedagógicos, mas também a reconstrução da identidade profissional. Da mesma forma, Nóvoa (1997, 2009), defende que o desenvolvimento profissional docente deve ser encarado como uma dimensão coletiva, construída através da partilha e da colaboração entre profissionais, sendo a escola um espaço privilegiado de formação e de construção de saberes.

Alarcão e Roldão (2010) defendem que a supervisão pedagógica desempenha um papel essencial na promoção do desenvolvimento profissional, pois favorece a reflexão e a aprendizagem entre pares. Paralelamente, Sá-Chaves (2009) sublinha a importância da reflexão sistemática e dos instrumentos de autorregulação, como o portefólio, para a construção consciente do percurso profissional.

As práticas observadas refletem claramente as conceções de desenvolvimento profissional expressas nas entrevistas, mostrando que as educadoras procuram desenvolver práticas intencionais, estimulantes e ajustadas às necessidades das crianças. A diversidade de estratégias comunicativas utilizadas, a adaptação das explicações, a sensibilidade às respostas das crianças e a capacidade de reorganizar as interações demonstram isso mesmo. Por exemplo, na sala dos 5 anos, quando a educadora adapta a explicação de um conceito complexo através de imagens e aproximação corporal, observa-se uma prática alinhada com a reflexão e o aperfeiçoamento contínuo mencionados pelas docentes. Da mesma forma, o uso de materiais sensoriais na sala dos

2/3 anos e de comunicação simbólica na sala dos 3/4 anos revelam que as educadoras procuram inovar e diversificar formas de comunicar e ensinar, ligadas com a sua visão de desenvolvimento profissional contínuo.

Assim, as observações revelam concordância com as concepções expressas nas entrevistas, evidenciando que as educadoras apresentam uma visão clara do desenvolvimento profissional, vendo-o como um processo contínuo, colaborativo e reflexivo, ligado à qualidade das práticas e ao desenvolvimento das crianças. Esta concordância indica-nos que a instituição valoriza a aprendizagem profissional e cria um ambiente favorável à melhoria contínua.

3.3.4.2. Subcategoria “Influência da comunicação no desenvolvimento profissional”

Tabela 21

Subcategoria "Influência da comunicação no desenvolvimento profissional"

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Desenvolvimento Profissional	Influência da comunicação no desenvolvimento profissional	“A comunicação na escola é um fator determinante para o desenvolvimento profissional dos docentes, pois influencia diretamente a forma como se partilham conhecimentos, se resolvem problemas, se tomam decisões e se constroem aprendizagens coletivas. Uma comunicação clara, aberta e colaborativa entre todos os membros da comunidade educativa, promove um ambiente de confiança e cooperação, essencial ao crescimento profissional. (...) uma boa comunicação permite alinhar visões, objetivos e expectativas entre os diversos elementos da escola, o que favorece a construção de uma cultura profissional mais coesa, orientada para a melhoria contínua.”	E1
		“Facilita a colaboração entre todas, apoiando-nos mutuamente; impulsiona o nosso crescimento; facilita uma troca de ideias e permite a construção de relações saudáveis entre as colegas.”	E2
		“A comunicação, exerce um papel central no desenvolvimento profissional dos educadores, sendo que é por meio desta que se estabelecem relações, se	E3

		compartilham saberes, se resolvem conflitos e se constroem práticas educativas mais eficazes, havendo assim motivação para participar em novos projetos e atividades.”	
		“Muito, quer no seu dinamismo e motivação pessoal como na sua interação e integração social com os seus pares.”	E4
		“Pois através da comunicação conseguimos melhorar a colaboração entre todas, partilhar experiências e o nosso conhecimento e construir novas práticas educativas.”	E5
		“Motivando cada profissional a ser melhor e a buscar o autoaperfeiçoamento.”	E6
		“Influencia na medida em que quanto melhor for a comunicação na escola, mais colaboração, entreajuda e motivação existirá. Um educador motivado será um profissional mais dedicado, com vontade de fazer mais e melhor.”	ED

As respostas das educadoras demonstram uma percepção unânime de que a comunicação desempenha um papel central e determinante no desenvolvimento profissional docente. Todas as educadoras referem que a comunicação possibilita a partilha de saberes, a resolução de problemas, a colaboração, a motivação e a construção de aprendizagens coletivas, contribuindo para um ambiente colaborativo e motivador. Expressões como “a comunicação na escola é um fator determinante para o desenvolvimento profissional” (E1), “facilita a colaboração entre todas” (E2), permite a construção de “práticas educativas mais eficazes” (E3) e “através da comunicação conseguimos melhorar a colaboração entre todas, partilhar experiências e construir novas práticas” (E5) mostram que as educadoras reconhecem a comunicação como um motor de interação profissional, da reflexão conjunta e da melhoria das práticas pedagógicas.

Também entendemos que as educadoras associam uma comunicação positiva ao aumento da motivação, da entreajuda e do sentido de pertença à equipa, como indicado pela educadora E4 ao afirmar que a comunicação influencia “no dinamismo, motivação pessoal e integração social com os seus pares”, e pela educadora E6, que destaca que uma

boa comunicação motiva “cada profissional a ser melhor e a buscar o autoaperfeiçoamento”. Estas respostas revelam que, para as educadoras, a comunicação fortalece vínculos e estimula o crescimento profissional.

A resposta da diretora (ED) mais uma vez confirma a percepção das educadoras, reconhecendo que quanto melhor for a comunicação na escola, maior será “a colaboração, entreajuda e motivação”, acrescentando que um educador motivado, será “um profissional mais dedicado, com vontade de fazer mais e melhor”. A diretora destaca que uma boa comunicação aumenta o compromisso profissional e ajuda no desenvolvimento contínuo dos professores. A sua visão mostra um estilo de liderança que valoriza uma comunicação aberta, colaborativa e focada na melhoria constante do trabalho docente.

A perspectiva da diretora e das educadoras vai ao encontro da perspectiva de Garcia (2013) que defende que a comunicação é essencial na construção de saberes, pois possibilita a reflexão coletiva e a troca de experiências. Da mesma forma, Alarcão e Roldão (2010), sublinham que a supervisão pedagógica deve ser entendida como um processo comunicativo, que valoriza a interação, o *feedback* e a construção conjunta de saberes. Por outro lado, Marchiori (2017) considera a comunicação interna um elemento estruturante das culturas organizacionais saudáveis, capazes de estimular a confiança, a coesão e a aprendizagem entre pares.

As observações demonstram que a comunicação não só influencia as práticas educativas como revela competências fundamentais para o desenvolvimento profissional das educadoras. Nas três atividades, as educadoras revelaram capacidade de adaptar a comunicação a diferentes situações, necessidades e ritmos das crianças. A forma como fazem perguntas, acolhem as ideias e valorizam as respostas das crianças revela uma prática reflexiva e competente.

Assim, tanto as entrevistas como as observações mostram que a comunicação constitui não apenas um recurso pedagógico, mas um elemento central no desenvolvimento profissional das educadoras. Além disso, comunicação é percebida como um pilar essencial do desenvolvimento profissional, funcionando como um mecanismo que promove a reflexão, a colaboração, a melhoria das práticas, a motivação e a união da equipa educativa.

3.3.4.3. Subcategoria “Fatores que influenciam o desenvolvimento profissional”

Tabela 22

Subcategoria "Fatores que influenciam o desenvolvimento profissional"

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Desenvolvimento Profissional	Fatores que influenciam o desenvolvimento profissional	“A formação contínua, a supervisão pedagógica orientadora, o contexto institucional, a experiência prática e reflexiva, a colaboração entre as colegas, o reconhecimento profissional e a motivação pessoal são elementos essenciais nesse processo. Estes fatores promovem a atualização de conhecimentos, o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas e o fortalecimento da identidade profissional. (...) um ambiente escolar que favoreça o diálogo, a partilha e a valorização do trabalho docente contribui significativamente para a construção de um percurso profissional dinâmico, reflexivo e comprometido com a melhoria da qualidade educativa.”	E1
		“A aprendizagem contínua, o querer aprender sempre mais, o ambiente no trabalho, a colaboração entre a equipa e a experiência profissional.”	E2
		“O desenvolvimento profissional dos educadores é influenciado por diversos fatores que envolvem tanto aspetos individuais quanto institucionais e sociais. Fatores esses que determinam as oportunidades, motivações e condições para que o educador cresça e melhore a sua prática ao longo da sua carreira.”	E3
		“Tempo e disponibilidade pessoal, motivação e reconhecimento da identidade profissional.”	E4
		“Fatores pessoais e profissionais. A formação contínua, a relação estabelecida com a equipa, a	E5

		experiência profissional e o contexto em que estamos inseridos.” “Boa convivência entre profissionais, crianças e famílias, bom relacionamento com a direção/diretora da escola, boa regulação emocional, entusiasmo e motivação, boa retaguarda familiar, formação disponibilizada e disponibilidade para frequentar formação pós-laboral.” “O desenvolvimento profissional dos educadores depende do ambiente educativo em que está inserido, da sua motivação, da procura em saber mais, do querer adequar estratégias, da reflexão sobre a sua prática diária, do reconhecimento do seu trabalho.”	E6 ED
--	--	---	---------------------

As respostas das educadoras revelam que estas veem o desenvolvimento profissional como algo que depende de vários fatores e que envolve diferentes dimensões, reconhecendo que este processo depende tanto de condições individuais como de fatores institucionais e relacionais. As educadoras destacam elementos como a formação contínua, a supervisão pedagógica orientadora, o contexto institucional, a colaboração entre colegas, o reconhecimento profissional, a motivação pessoal e reflexão sobre a prática como aspetos determinantes para a evolução profissional.

A diretora (ED) reforça a visão das educadoras destacando que o desenvolvimento profissional depende do “ambiente educativo”, da “procura em saber mais”, da “reflexão sobre a prática diária” e do “reconhecimento do seu trabalho”. Esta resposta permite-nos entender que o desenvolvimento profissional não depende apenas da iniciativa individual do educador, mas também das condições institucionais que o envolvem.

Estas conceções estão em consonância com o que defende Fullan (2016), ao considerar o desenvolvimento profissional como um processo contínuo de crescimento, sustentado pela reflexão crítica e pela capacidade de transformar a prática educativa.

A supervisão pedagógica, identificada pelas educadoras como um dos fatores que influência de forma positiva o desenvolvimento pessoal, é apontada por Alarcão e Tavares

(2018) como uma estratégia de acompanhamento formativo, que possibilita a reconstrução do saber profissional e o reforço da identidade docente através da reflexão conjunta.

Schön (1983) também enfatiza a importância da reflexão na e sobre a ação, defendendo que o professor é um “profissional reflexivo” que aprende a partir da própria experiência e do confronto com os desafios do dia a dia. Já Hargreaves e Fullan (2012) e Marcelo (2009) sublinham o contributo das redes colaborativas para o desenvolvimento profissional, reconhecendo que a partilha entre colegas é um espaço privilegiado de inovação e apoio mútuo.

Assim, a análise das respostas demonstra que tanto as educadoras como a diretora reconhecem o desenvolvimento profissional como um processo complexo e dinâmico, sustentado pela articulação entre fatores individuais (motivação, reflexão, experiência...), institucionais (suporte da direção, clima organizacional...) e relacionais (colaboração e partilha entre pares...). Estes fatores, quando utilizados de forma consistente, ajudam a melhorar a qualidade das práticas educativas e promovem o desenvolvimento pessoal e profissional.

As observações das atividades mostram que são vários os fatores que influenciam o desenvolvimento profissional das educadoras. A utilização de diferentes recursos e estratégias, a gestão de grupos heterogêneos, a criatividade na comunicação e a atenção dada às necessidades das crianças refletem a influência da formação contínua, da experiência e da reflexão profissional, tal como as educadoras referem nas entrevistas. A forma como cada educadora organiza e conduz a atividade demonstra motivação e compromisso com a qualidade educativa, enquanto o clima positivo observado nas salas revela o impacto do ambiente institucional no desempenho. Estes elementos mostram que os fatores referidos pelas educadoras se manifestam na prática, influenciando diretamente a qualidade das suas ações pedagógicas.

3.3.4.4. Subcategoria “Reflexão sobre práticas”

Tabela 23

Subcategoria "Reflexão sobre a prática"

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Desenvolvimento Profissional	Reflexão sobre práticas	“Tenho refletido mais profundamente sobre as minhas práticas recentemente, talvez devido à experiência que tenho vindo a adquirir, a qual me leva a prestar mais atenção a certos pormenores e a procurar melhorar a minha intencionalidade pedagógica.”	E1
		“Sim, porque sem esta reflexão não consigo evoluir.”	E2
		“Sim, muitas vezes.”	E3
		“Constantemente e diariamente, quando organizo as minhas planificações.”	E4
		“Sim, sempre.”	E5
		“Sim, diariamente. Mentalmente faço o “rewind” do dia. Verifico o que correu bem, o que correu mal, e tento compreender em que posso melhorar.”	E6
		“Sim e costumo partilhar com elas as minhas reflexões de modo a que juntas possamos melhorar e/ou partilhar o que de bom está a ser feito.”	ED

Todas as educadoras revelam que a reflexão sobre as práticas é uma componente essencial para a evolução profissional, reconhecendo essa dimensão como essencial para a melhoria e evolução do próprio desempenho. As educadoras descrevem tanto momentos de reflexão espontânea e diária – “mentalmente faço o ‘rewind’ do dia” (E6) -, como momentos de reflexão planeada, associados à organização das planificações - “quando organizo as minhas planificações” (E4). Estas respostas mostram que a reflexão está integrada na rotina profissional, surgindo quer em contextos formais, como em momentos informais e de autoanálise.

A resposta da diretora (ED) reforça esta perspetiva ao afirmar que costuma partilhar com as educadoras as suas reflexões com o objetivo de melhorar práticas ou

reconhecer o que de bom está a ser feito. Esta resposta vem complementar as respostas das educadoras, demonstrando que a reflexão não se limita à esfera individual, é também um processo social e organizacional que promove a aprendizagem conjunta e a união entre os profissionais.

Estas concepções estão alinhadas com a perspectiva de vários autores. Schön (1983), descreve o professor como um profissional reflexivo, capaz de aprender através da análise das suas próprias ações e decisões. Perrenoud (2008) complementa esta visão ao acrescentar que a prática reflexiva implica uma atitude crítica e investigativa, em que o educador analisa as suas decisões, os contextos e as necessidades das crianças para ajustar continuamente a sua intervenção. Neste sentido, a reflexão assume um papel duplo: por um lado, como instrumento de autorregulação profissional e, por outro, como estratégia de aprendizagem coletiva, quando partilhada em contextos de supervisão e colaboração (Alarcão & Tavares, 2018).

A observação das atividades fornece evidências diretas de reflexão-na-ação, tal como descrito nas entrevistas, onde todas as educadoras afirmam refletir regularmente sobre as suas práticas. Em vários momentos, observou-se que as educadoras ajustam as suas estratégias de comunicação e de organização da atividade com base nas respostas das crianças. Na sala dos 5 anos, por exemplo, a educadora identifica uma dificuldade e altera a forma de comunicar, recorrendo à utilização de imagens; na sala dos 2/3 anos a educadora adapta o ritmo da atividade consoante o interesse e a participação das crianças; e na sala dos 3/4 anos a educadora reformula rapidamente uma proposta lúdica quando percebe que uma criança está hesitante.

As educadoras referem que refletem regularmente sobre as suas práticas pedagógicas, tanto individualmente como em momentos de planificação. A análise das atas confirma que essa reflexão também é promovida a nível institucional, através de reuniões onde se analisam atividades, avaliam projetos e se partilham dificuldades e estratégias de melhoria. O Regulamento Interno e o Projeto Educativo desta escola reforçam esta orientação, ao valorizarem a formação contínua, a participação em projetos, a colaboração, a partilha de saberes e a reflexão conjunta, elementos reconhecidos pelas educadoras como fundamentais para o seu desenvolvimento profissional.

Assim, entendemos que tanto para as educadoras como para a diretora a reflexão é essencial para o desenvolvimento profissional, pois ajuda a melhorar a prática, promove

a aprendizagem entre pares e garante a qualidade do trabalho com as crianças. Além disso, a análise documental e as observações demonstram que a reflexão constitui uma prática efetiva, visível nas decisões pedagógicas tomadas ao longo das atividades, o que permite verificar que as educadoras integram a reflexão como parte natural e contínua da sua ação educativa.

3.3.4.5. Subcategoria “Ações para promover o desenvolvimento profissional”

Tabela 24

Subcategoria "Ações para promover o desenvolvimento profissional"

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Desenvolvimento profissional	Ações para promover o desenvolvimento profissional	Partilhamos formações que sejam pertinentes para a melhoria da prática pedagógica, refletimos frequentemente de forma formal, em reuniões, ou até mesmo de forma mais informal sobre dificuldades que sintam, incentivo ao crescimento profissional (por exemplo incentivei várias educadoras a inscreverem-se no mestrado e numa pós-graduação, disponibilizando-me para ajudar no que estivesse ao meu alcance).	ED

A resposta da diretora revela uma visão abrangente sobre as ações necessárias para promover o desenvolvimento profissional as educadoras. A diretora refere que a escola implementa diversas estratégias, tais como a partilha de formações pertinentes, a reflexão formal e informal sobre dificuldades pedagógicas e o incentivo à continuidade da formação, o que indica uma liderança que valoriza a formação contínua, a reflexão coletiva e apoio à qualificação das educadoras.

O Projeto Educativo desta escola defende a valorização da melhoria contínua das práticas pedagógicas e do investimento na qualificação dos profissionais como condição para a qualidade educativa. Também o Plano Anual de Atividades inclui propostas de formação, momentos de trabalho colaborativo e iniciativas de partilha pedagógica, revelando que o desenvolvimento profissional não é visto como uma ação isolada, mas como eixo estruturante da dinâmica institucional. As atas de reuniões pedagógicas

analisadas mostram igualmente registos de momentos de reflexão conjunta, discussão de dificuldades e procura de soluções pedagógicas, configurando espaços concretos de aprendizagem entre pares.

Alarcão (2001) destaca que as escolas que promovem momentos sistemáticos de reflexão e partilha tornam-se organizações mais aprendentes, capazes de transformar a prática educativa. Do mesmo modo, Alarcão e Tavares (2018) defendem que a supervisão e o diálogo reflexivo constituem pilares de uma prática profissional capaz de evoluir e se ajustar às necessidades educativas.

A referência da diretora ao incentivo da formação, como o mestrado e a pós-graduação, está alinhada com o que Imbernón (2011) considera ser uma das dimensões estruturantes da profissão docente: a formação contínua vista como um processo de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Também Nóvoa (1992, 2009) sublinha que o investimento em percursos de formação superior contribuem para a construção de identidades docentes mais sólidas, críticas e reflexivas.

Assim, a análise permite entender que a instituição promove ações que estão de acordo com o que a literatura defende sobre desenvolvimento profissional: formação contínua relevante, apoio da instituição, incentivo à reflexão crítica e valorização da formação académica. Estas práticas são fundamentais para criar uma cultura profissional que aposta na melhoria constante e no reforço das competências das educadoras.

Conclusões e discussão de resultados

Terminada a apresentação e análise dos dados, no capítulo anterior, procuramos, de seguida, dar resposta às questões de investigação formuladas no início da investigação. Relembrando o problema de investigação deste estudo – Quais são as competências comunicacionais emergentes para o educador de infância no século XXI e para uma organização educativa com creche e educação pré-escolar? – importa discutir os resultados a partir das questões apresentadas na metodologia deste estudo.

Através da triangulação de dados – entrevistas semiestruturadas, observação direta de atividades e análise documental – foi possível construir uma visão integrada das práticas comunicacionais pedagógicas e organizacionais, bem como da sua relação com o desenvolvimento profissional docente. A ligação entre as três fontes de dados reforça a consistência interpretativa dos resultados e permite uma leitura mais aprofundada do papel estruturante da comunicação no contexto educativo analisado.

Os resultados obtidos permitem afirmar que a comunicação assume um papel estruturante em três dimensões: na relação pedagógica com as crianças, na comunicação organizacional interna e na promoção do desenvolvimento profissional. Em todas estas dimensões emergem como competências centrais a escuta ativa, a clareza comunicacional, a adaptação da linguagem ao interlocutor, a comunicação não-verbal, a capacidade de diálogo reflexivo, o uso intencional do *feedback* e a utilização articulada de diferentes canais e estratégias comunicativas. Estas competências não aparecem apenas no discurso apresentado nas entrevistas, mas também nas práticas observadas e nos documentos orientadores da instituição, o que mostra coerência entre aquilo que é dito, o que é feito e o que está definido a nível institucional.

I. De que forma a comunicação pode promover a melhoria do desenvolvimento profissional dos educadores de infância?

Relativamente à primeira questão os dados mostram que a comunicação é um elemento essencial de reflexão, de partilha e de aprendizagem entre pares, assumindo-se como uma condição fundamental do desenvolvimento profissional. As educadoras associam o desenvolvimento profissional à troca de experiências, ao *feedback*, à supervisão e à reflexão colaborativa, enquanto a diretora destaca a importância do diálogo pedagógico, da partilha de formação e o incentivo à qualificação académica. Todas estas perceções revelam que a comunicação é entendida, neste contexto estudado, como eixo central da melhoria contínua.

A análise dos documentos confirma que existem mecanismos institucionais que apoiam esta cultura, como reuniões pedagógicas, momentos de reflexão em grupo e divulgação de oportunidades de formação. Contudo, a triangulação entre as entrevistas, as observações e os documentos permite observar, uma distinção relevante entre o *feedback* pedagógico dado pelas educadoras às crianças — frequente, imediato, intencional e orientador da aprendizagem— e o *feedback* institucional às educadoras — reconhecido como menos sistemático e menos aprofundado. Esta diferença sugere que as competências comunicacionais estão mais desenvolvidas ao nível da prática pedagógica do que ao nível da supervisão, revelando uma possível área de melhoria a nível organizacional.

Estes resultados articulam-se com a perspetiva de Sá-Chaves (2009), que entende o diálogo pedagógico e o *feedback* formativo como instrumentos essenciais à construção do saber profissional e à evolução das práticas educativas. Para a autora, a comunicação reflexiva vai além da simples partilha de informação, sendo um processo que envolve questionamento crítico, problematização e reconstrução da ação. Alarcão e Roldão (2010) defendem que a supervisão pedagógica baseada no diálogo favorece o desenvolvimento profissional quando é sustentada por uma comunicação aberta, crítica e colaborativa. Também Nóvoa (2009) sustenta que o desenvolvimento profissional se constrói em comunidades de prática baseadas na comunicação, colaboração e partilha de conhecimento.

Assim, podemos concluir que, neste contexto, a comunicação não é apenas uma ferramenta de organização. É uma competência profissional essencial, que apoia a aprendizagem dos docentes, reforça a identidade profissional e promove uma cultura de melhoria contínua — algo especialmente importante para o educador de infância no século XXI.

II. Quais as principais barreiras da comunicação numa escola com a valência de Creche e Educação Pré-escolar?

No que respeita às barreiras da comunicação na organização educativa, os resultados mostram que, embora a perceção global seja positiva, existem alguns constrangimentos específicos que importa interpretar. As principais dificuldades identificadas prendem-se com a gestão do tempo, a irregularidade do *feedback* formal, a dependência de meios digitais nem sempre consultados com a mesma frequência e a

difficuldade em assegurar a circulação uniforme da informação entre todos os elementos da comunidade educativa. A diretora mostra alguma consciência crítica ao reconhecer que existem limitações para dar um *feedback* mais detalhado e para fazer um acompanhamento mais regular. Isto é um aspeto importante, pois revela vontade de melhorar. No entanto, também mostra que a falta de tempo é uma barreira significativa, sobretudo quando as funções de liderança se acumulam com responsabilidades pedagógicas e administrativas.

Este aspeto é importante para a discussão, pois demonstra que uma cultura de comunicação positiva, baseada na proximidade e na disponibilidade, não resolve, por si só, fragilidades na organização. Mesmo em contextos de pequena dimensão, onde a proximidade facilita o contacto, continuam a existir dificuldades na forma como a informação é organizada, acompanhada e partilhada de modo igual para todos. Surge, assim, uma tensão entre a comunicação espontânea, mais informal e próxima e a comunicação estruturada, mais organizada e formal. Por isso, é importante gerir estas duas dimensões de forma consciente e intencional, garantindo proximidade sem comprometer a organização.

A análise documental confirma que existem canais e estruturas formais de comunicação na instituição, como as reuniões, no entanto, ter essas estruturas não significa automaticamente que a comunicação funcione bem. Para que seja eficaz, é preciso que haja intenção clara, organização e um acompanhamento regular. Esta leitura é coerente com a perspetiva de melhoria organizacional defendida por Fullan (2016), que sublinha que a comunicação eficaz exige intencionalidade, estrutura e continuidade, e com a abordagem da comunicação organizacional de Marchiori (2017), que destaca a necessidade de articulação entre canais formais e informais na construção de culturas institucionais sólidas.

III. Como é que a escola com a valência de Creche e Educação Pré-escolar comunica com a comunidade educativa?

Quanto à forma como a escola comunica com a comunidade educativa, os resultados mostram um modelo de comunicação de proximidade com as famílias, baseado na acessibilidade, no contacto presencial diário e no complemento por meios digitais. A dimensão reduzida da instituição surge como fator facilitador da relação próxima, permitindo interações mais frequentes e ajustadas às necessidades de cada família. Esta

proximidade favorece a construção de confiança mútua, um elemento central na relação escola–família.

Os documentos institucionais analisados reforçam explicitamente a valorização da parceria com as famílias e da articulação escola-comunidade, revelando coerência entre a estratégia definida e as práticas de comunicação adotadas. Além disto, a presença diária da direção no contacto com as famílias mostra uma liderança próxima e baseada na comunicação. É importante salientar que a proximidade, embora facilite a comunicação, não é suficiente por si só. A utilização de canais digitais mostra que a instituição se adaptou às exigências atuais de uma comunicação mais rápida e acessível. Assim, combina o contacto presencial tradicional com ferramentas tecnológicas mais recentes para melhorar a comunicação.

Estes resultados estão alinhados com a pedagogia participativa descrita por Oliveira-Formosinho (2007) que valoriza a relação escola–família como eixo estruturante da qualidade educativa, defendendo uma comunicação baseada na escuta, na cooperação e na corresponsabilização e com a importância da colaboração entre profissionais defendida por Nóvoa (2009).

Assim, pode concluir-se que a comunicação com a comunidade educativa, neste contexto, não serve apenas para transmitir informações, tem também uma dimensão relacional, estratégica e ligada à identidade da instituição, configurando-se como competência organizacional emergente para instituições de educação de infância no século XXI.

IV. Como é que o educador comunica em sala de atividades?

Relativamente à comunicação em sala de atividades, as entrevistas e as observações revelam elevada consistência entre o discurso das educadoras e as práticas desenvolvidas, o que indica que esta coerência constitui um indiciador relevante na medida em que demonstra alinhamento entre as conceções pedagógicas e ação educativa. A comunicação observada nas salas de atividades é intencional e adaptada, integrando linguagem verbal, comunicação não-verbal, materiais visuais, recursos lúdicos, estratégias de questionamento e *feedback* imediato. Observa-se uma diferenciação clara da comunicação em função da faixa etária das crianças, o que evidencia sensibilidade e capacidade de adaptação: nas crianças mais pequenas (2-3 anos) observa-se maior uso de

gestos, expressões faciais e estímulos sensoriais, funcionando a comunicação como suporte emocional e organizador da ação. No grupo dos 3-4 anos destaca-se o recurso à imaginação e ao diálogo como forma de envolver as crianças na construção de significados. Já no grupo de crianças dos 5 anos a comunicação assume um carácter mais estruturado e explicativo, com maior incidência no questionamento, favorecendo a organização do pensamento.

A comunicação não verbal é essencial e está presente em toda a prática educativa. Tem um papel muito importante na regulação das emoções, na organização do grupo e na criação de uma relação de confiança entre o educador e as crianças. Mais do que um complemento da comunicação verbal, é uma forma fundamental de comunicar, sobretudo nas idades mais pequenas, em que os gestos, o olhar e a proximidade ajudam as crianças a compreender melhor e a sentirem-se seguras. Esta perspetiva está de acordo com a teoria sociocultural de Vygotsky (1978), que vê a linguagem como um instrumento de apoio ao desenvolvimento cognitivo, e na perspetiva de Bruner (2000), que sublinha o papel da mediação cultural e do diálogo na construção do conhecimento. Também alinhada com esta perspetiva Oliveira-Formosinho (2007) coloca a escuta, o diálogo e a participação ativa da criança no centro da prática educativa.

Importa destacar que o educador assume o papel de mediador da aprendizagem através da comunicação, através de perguntas, de *feedback*, de dramatizações, de materiais concretos e de material visual para facilitar a compreensão. Para isso, precisa de várias competências: adaptar a linguagem à idade da criança, perceber sinais não verbais, explicar novamente quando necessário e criar um ambiente seguro e tranquilo. A comunicação não verbal torna-se particularmente importante nas idades mais precoces, ajudando a regular as emoções e a tornar as mensagens mais claras. Assim, a comunicação na sala não serve apenas para transmitir conteúdos, mas é uma competência essencial que garante a qualidade do trabalho educativo e o desenvolvimento global da criança.

De forma geral, os dados mostram que há coerência entre o discurso das educadoras, as práticas observadas e o que está definido nos documentos da instituição. Isso demonstra que existe alinhamento entre os valores defendidos e as práticas reais, reforçando a consistência da cultura de comunicação da escola. Ao mesmo tempo, os dados também mostram aspetos que podem ser melhorados, como tornar o *feedback* mais

organizado e sistematizar melhor alguns processos de comunicação, o que demonstra uma consciência crítica sobre a necessidade de continuar a evoluir.

Em síntese, o estudo permite concluir que as competências comunicacionais emergentes do educador de infância no século XXI não se limitam à capacidade de transmitir informação. Envolvem competências relacionais, reflexivas, emocionais e estratégicas: saber escutar, dialogar, adaptar, mediar, dar *feedback*, colaborar e construir aprendizagens em conjunto. A comunicação surge, assim, como uma competência essencial para a qualidade pedagógica, para o bom funcionamento da organização e para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Assim, a comunicação não é apenas uma ferramenta, mas uma competência profissional essencial. É ela que apoia o desenvolvimento das crianças, fortalece a cultura da escola e contribui para o crescimento profissional dos educadores. Num contexto educativo cada vez mais exigente, que pede colaboração, participação e capacidade de adaptação, o educador de infância do século XXI destaca-se como um profissional que sabe comunicar, mediar situações e refletir sobre a sua prática, construindo aprendizagens em conjunto e utilizando diferentes formas de comunicação no seu dia a dia.

1. Limitações

Apesar do rigor metodológico adotado e da utilização da triangulação de dados (entrevistas, observação direta e análise documental), o presente estudo apresenta algumas limitações que importa reconhecer.

Em primeiro lugar, trata-se de um estudo de caso desenvolvido numa única instituição com valência de Creche e Educação Pré-Escolar. Esta opção permitiu uma análise aprofundada, contextualizada e detalhada das práticas comunicacionais, mas limita a possibilidade de generalização dos resultados para outros contextos educativos com características distintas. Assim, as conclusões devem ser entendidas como transferíveis para contextos semelhantes, mas não generalizáveis em termos estatísticos.

Em segundo lugar, o período de recolha de dados foi delimitado, não permitindo um acompanhamento das dinâmicas comunicacionais ao longo de todo o ano letivo. Um

estudo prolongado poderia evidenciar transformações mais profundas nas práticas de comunicação.

É importante ter em conta que as entrevistas refletem as opiniões e experiências pessoais de cada participante, podendo ser influenciadas por fatores como vivências individuais, expectativas profissionais ou relações estabelecidas no contexto de trabalho. Embora a triangulação com as observações e os documentos institucionais tenha ajudado a tornar os dados mais consistentes, a análise qualitativa envolve sempre uma interpretação por parte do investigador, que está ligada ao contexto em que o estudo foi realizado.

É também importante referir que, apesar do esforço para sustentar o estudo com base teórica consistente, nem sempre foi fácil encontrar bibliografia recente centrada especificamente nas competências comunicacionais do educador de infância numa perspetiva integrada, que juntasse a dimensão pedagógica e organizacional. Por isso, foi necessário recorrer a contributos de diferentes áreas, como a comunicação organizacional, a supervisão pedagógica e a educação de infância. Embora isso tenha enriquecido o trabalho, também tornou mais exigente a organização e delimitação dos conceitos.

2. Novas pistas de investigação

O presente estudo abre diversas possibilidades para investigações futuras no âmbito da comunicação em contexto da educação de infância. Seria pertinente desenvolver estudos comparativos entre diferentes instituições educativas, de modo a identificar semelhanças e diferenças nas culturas comunicacionais e nas práticas de supervisão pedagógica. Investigações com amostras mais alargadas poderiam contribuir para uma compreensão mais abrangente das competências comunicacionais emergentes.

Revela-se igualmente relevante aprofundar a análise do impacto de práticas estruturadas de *feedback* no desenvolvimento profissional dos educadores, explorando de que forma a sistematização da supervisão pode potenciar a melhoria contínua das práticas pedagógicas.

Outra linha de investigação poderá centrar-se na comunicação digital na educação de infância, analisando as suas potencialidades e desafios na relação escola-família e na comunicação organizacional interna.

Por fim, talvez fosse interessante explorar a possibilidade da integração explícita das competências comunicacionais nos programas de formação inicial e contínua de educadores de infância, reconhecendo a comunicação como uma dimensão estruturante da identidade e da profissionalidade docente no século XXI.

Referências

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação – Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e supervisão*. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento e aprendizagem profissional dos professores*. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2018). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina.
- Almeida, J. M. (2010). *A dinâmica dos actores e a problemática comunicacional na construção e implementação do projecto educativo comum do agrupamento de escolas – um estudo de caso múltiplo*. (Tese de Doutoramento. Universidade de Coimbra).
- Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla, S, A.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.^a edição). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Antão, J. (1999). *Comunicação na sala de aula*. Edições ASA.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (Edição revista e atualizada). Edições 70.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. (5.^a edição). Gradiva.
- Berlo, D. (2003) *O processo de comunicação*. (10.^a edição). Martins Fonte.
- Bilhim, J. (2013). *Teoria organizacional estruturas e pessoas*. (7.^a edição). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), páginas 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

- Brandolini, A., Frígoli, M. & Hopkins, N. (2009). *Comunicación interna: Claves para una gestión exitosa*. Editorial DIRCOM.
- Bruner, J. (2000). *A cultura da educação*. Edições 70.
- Brunet, L. (1999). Clima de trabalho e eficácia da escola. In. A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise* (pp. 126-140). Publicações Dom Quixote.
- Buckley, B. (2003). *Children's communication skills: From birth to five years*. Routledge.<https://books.google.co.ao/books?id=9buDmDFhZeIC&printsec=copyright&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>
- Caetano, J., & Rasquilha, R. (2007). *Gestão da comunicação*. (3.^a edição). Quimera Editores.
- Campenhoudt, L., & Quivy, J. (2019). *Manual de investigação em ciências sociais*. (1.^a edição). Gradiva.
- Canavarro, J. (2000). *Teorias e paradigmas organizacionais*. Quarteto Editora.
- Cano, J. (2003). La comunicación en las organizaciones escolares. In M., González (Ed.), *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos* (pp. 107-127). Pearson Educación SA.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. (2.^a edição). Universidade Aberta.
- Chiavenato, I. (2014). *Comportamento organizacional: A dinâmica do sucesso das organizações*. (3.^a edição). Manole.
- Chiavenato, I. (2014). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Manole.
<https://www.ispsn.org/sites/default/files/documentos-virtuais/pdf/idalberto-chiavenato-gestao-de-pessoas-o-novo-papel.pdf>
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à teoria geral da administração*. Elsevier Editora.
- Cowan, D. (2017). *Strategic internal communication how to build employee engagement and performance*. Kogan Page.

- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., & Cabral-Cardoso, C. (2016). *Manual de comportamento organizacional e gestão* (8.^a edição). RH Editora.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Devesa, L. (2016). *A importância da comunicação no contexto organizacional*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/17915>
- Dzamtoska, S., Matlievska, M., & Denkova, J. (2013). Internal communication as a precondition for successful management: theoretical approach. (*JPMNT*) *Journal of Process Management – New Technologies, International*, 1(2), 96-1.
- Domingues, M. (2017). *Desafio da comunicação interna numa creche: Proposta para a definição de um plano de comunicação interna numa creche no concelho de Lisboa*. [Dissertação de Mestrado, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/15039>
- Dutermé, C. (2002). *A comunicação interna na empresa – A abordagem de palo alto e a análise das organizações*. Instituto Piaget.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – O papel dos professores*. (1.^a edição). Editorial Presença.
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.
- Étienne, R., & Amiel, M. (1995). *La communication dans l'établissement scolaire*. Hachette Éducation.
- Ferreira, J., Neves, J., & Caetano, A. (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. McGraw-Hill.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. (3.^a edição). Artemed.
- Fonseca, A. (2000). A liderança escolar e a comunicação relacional. In: J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Eds.), *Liderança e estratégia nas organizações* (pp. 137-151). Universidade de Aveiro.

Fortin, M. (2009). *O Processo de investigação: Da conceção à realização*. Lusociência.

Freixo, M. (2006). *Teorias e modelos de comunicação*. Instituto Piaget.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.

[https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=YxGTCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=Fullan,+M.+\(2001\).+The+new+meaning+of+educational+change.+New+York:+Teachers+College+Press.&ots=Y2evxgoL2b&sig=T_KjFRZcykj71_wsXcy7WbxHYl4&redir_esc=y#v=onepage&q=Fullan%2C%20M.%20\(2001\).%20The%20new%20meaning%20of%20educational%20change.%20New%20York%3A%20Teachers%20College%20Press.&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=YxGTCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=Fullan,+M.+(2001).+The+new+meaning+of+educational+change.+New+York:+Teachers+College+Press.&ots=Y2evxgoL2b&sig=T_KjFRZcykj71_wsXcy7WbxHYl4&redir_esc=y#v=onepage&q=Fullan%2C%20M.%20(2001).%20The%20new%20meaning%20of%20educational%20change.%20New%20York%3A%20Teachers%20College%20Press.&f=false)

Garcia, C. (2013). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto Editora.

Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence*. Bloomsbury.

<https://donainfo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/emotional-intelligence-daniel-goleman.pdf>

Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. ASA Editores.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teachers College Press*. 14 (8), 835-854.

<https://rpforschools.net/articles/ASP/Hargreaves%201998%20The%20emotional%20practice%20of%20teaching.pdf>

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

<https://books.google.co.ao/books?id=2sRWQxBBsj4C&printsec=copyright&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

<https://conselhopedagogico.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/32/hattie-and-timperley-2007.pdf>

Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza* (9.^a ed.). Cortez Editora.

https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/formacao-docente-e-profissional-vol-14-32145-1.pdf

Kunsch, M. (1997). *Relações públicas e modernidade: novos paradigmas na comunicação organizacional*. Summus.

- Kunsch, M. (2003). *Planejamento de relações públicas na comunicação integrada*. (4.^a edição). Summus Editorial.
- Kunsch, M. (2018). A Comunicação estratégica nas organizações contemporâneas. *Media & Jornalismo*, 33(18), 13-24.
- Lopes, J. & Silva, H. (2015). *O professor faz a diferença*. Lidel.
- Ludke, M., & André, M. (2007). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. (10.^a edição). Editora Pedagógica Universitária.
- Mações, M. (2020). *Liderança, motivação e comunicação*. (Volume V). Actual Editora.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 7–22.
https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf
- Marchiori, M. (2017). *Cultura e comunicação organizacional, um olhar estratégico sobre a organização*. Difusão Editora.
- Mariano, M. (2013). *Gestão partilhada e comunicação numa liderança de sucesso*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais]. Repositório Científico da Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/5961>
- Menezes, L. (2000). Matemática, linguagem e comunicação. *Millenium*, 20, 1-20.
- Menezes, L. (2010). Concepções sobre a comunicação matemática de uma futura professora. In H. Gome, L. Menezes & I. Cabrita (Eds), *Actas do XXI Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp. 238-253). Associação de Professores de Matemática.
- Miguel, I. (2022). *Desafios à comunicação interna em organizações educativas durante a pandemia covid-19 – Estudo de caso em dois colégios privados em Lisboa*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas]. Repositório Institucional da universidade Católica Portuguesa.
<http://hdl.handle.net/10400.14/39730>
- Monteiro, C., Viana, F., Moreira, E., & Bastos, A. (2013). Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório. *Revista Portuguesa*

de Educação, 26(2), 111-138.

Mulangue, J. (2021). Importância da comunicação organizacional na qualidade de vida no trabalho: Resumo da revisão bibliográfica. *Revista Portuguesa de Gestão Contemporânea*, 2(2), 44-68.

Neiva, F. (2018). Comunicação das organizações: Um olhar sobre a importância da comunicação interna. *Media & Jornalismo*, 18(33), 61-73.

Nieto, J. (2009). Como evitar e superar o stress docente - Estratégias para controlar situações de conflito nas salas de aula. (1.^a edição). Coleção EducaAcção.

Nóvoa, A. (1997). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1999). Para uma análise das instituições escolares. In: A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise* (pp. 13-43). Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.

<https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>

Oliveira – Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. Artemed.

Pedro, I., & Mata, L. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação.

Direção Geral da Educação (DGE).

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>

Pelcenter, G. (1997). Informação e Comunicação na empresa. In J. M. Peretti (Ed.). *Recursos Humanos* (pp. 465-500). Edições Sílabo.

Perrenoud, P. (2008). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Artmed.

Rego, A. (1999). Comunicação nas organizações. (1.^a edição). Edições Sílabo.

Rego, A. (2022). Comunicação pessoal e organizacional – Teoria e Prática. (5.^a edição). Edições Sílabo.

- Reis, F. (2020). Manual de gestão das organizações – Teoria e prática. (2.^a edição).
Edições Sílabo.
- Ribeiro, J. (2008). Comportamento Organizacional. ANJE - Associação Nacional de Jovens Empresários e EduWeb. <https://srv-portais.cm-albufeira.pt/municipio/sites/default/files/public/RepositorioDocumentos/comportamentoorganizacional.pdf>
- Ruão, T. (1999). A comunicação organizacional e a gestão de recursos humanos. Evolução e actualidade. Cadernos do Noroeste, volume 12, páginas 179-194.
- Sastoque, P. (2017). Comunicación en el aula. *Revista de Tecnología*, 16(2), 90-103.
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portefólio reflexivo: Estratégia de formação e de supervisão*. Universidade de Aveiro.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. https://raggeduniversity.co.uk/wp-content/uploads/2025/03/1_x_Donald-A.-Schon-The-Reflective-Practitioner_How-Professionals-Think-In-Action-Basic-Books-1984_redactedaa_compressed3.pdf
- Stacho, Z. (2019). Effective communication in organisations increases their competitiveness. *Polish Journal Of Management Studies*, 19(1), 391-403.
- Subandi, S., Choirudin, C., Mahmud, M., Nizaruddin, N., & Hermanita, H. (2018). Building Interactive Communication with Google Classroom. *International Journal of Engineering & Technology*, 7 (2.13) 460-463.
- Tronco, J. R., Tronco, R. R., & García, N. V. (2017). *Smart Feedback*. Lid Editorial Empresarial
- Tuckman, B. (2012). *Manual de investigação em educação – Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. (4.^a edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ventura, M. (2012). *Estratégias de comunicação interna*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/3099>
- Vieira, H. (2005). A comunicação na sala de aula. Editorial Presença.
- Vieira, R. & Vieira, C. (2005). Estratégias de ensino / Aprendizagem. Instituto Piaget

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

<https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>

Wolton, M. (2009). *Teorias da Comunicação*. (10. edição). Editorial Presença

Yin, R. K. (2005). *Introducing the world of education. A case study reader*. Sage Publications.

Zabalza, M. A. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Edições Asa.

Apêndices

Apêndice I – Consentimento informado

Declaração de Consentimento

Eu, _____, na qualidade de educadora de infância, aceito participar de livre vontade no estudo da autoria de Cátia Filipa Ferreira Rosa, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, da instituição Escola Superior de Educação João de Deus.

Foram-me explicados e compreendo que os objetivos principais deste estudo são: Compreender a forma como a comunicação pode promover a melhoria do desenvolvimento profissional dos educadores de infância; Identificar as principais barreiras da comunicação numa escola com a valência de Creche e Educação Pré-escolar; Perceber como é que a relação interpessoal e o ambiente comunicacional da escola com a valência de Creche e Educação Pré-Escolar promovem um clima favorável; Compreender como é que a escola com a valência de Creche e Educação Pré-escolar comunica com a comunidade educativa; Entender como é que o educador comunica em sala de atividades;

Aceito responder a uma entrevista semiestruturada/entrevista em *focus group*/responder a um inquérito por questionário/participar numa observação/participar em trabalho de campo (riscar o que não interessa) sobre “As competências comunicacionais do educador no século XXI e das organizações educativas com creche e educação pré-escolar”.

Compreendo que a minha participação neste estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão se reflita em qualquer prejuízo para mim. Ao participar neste estudo, estou a colaborar para o desenvolvimento da investigação, não sendo, contudo, acordado qualquer benefício direto ou indireto pela minha colaboração.

Entendo, ainda que toda a informação obtida neste estudo será, anónima, confidencial e utilizada unicamente para a investigação em curso e respetiva publicação científica. Os dados pessoais serão tratados de acordo com o Regulamento Europeu de Proteção de Dados. Se desejar receber mais informações sobre este estudo, contacte (email): catiarosa_1995@hotmail.com

Após a leitura das informações disponibilizadas acima, declaro que aceito participar neste projeto.

☐

Consinto que os meus dados sejam utilizados para os propósitos deste estudo.

Elementos a acrescentar:

Data:

Assinatura

Apêndice II – Guião da entrevista às educadoras

Tema: As competências comunicacionais do educador no século XXI e das organizações educativas com creche e educação pré-escolar

Objetivo Geral: Conhecer a perspetiva das educadoras de infância acerca das competências comunicacionais do educador no século XXI e das organizações educativas

Entrevistadas: Seis educadoras de infância

Dia e hora: A definir com as entrevistadas

Bloco	Objetivos	Questões
Bloco 1 Legitimação da entrevista	• Informar e explicar a finalidade da investigação e os seus objetivos; • Solicitar a autorização para gravar a entrevista; • Garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato das declarações apresentadas; • Criar um ambiente propício à entrevista; • Motivar as entrevistadas a participar, realçando o valor da sua colaboração; • Agradecer a participação;	

Bloco 2 Perfil do Entrevistado	• Conhecer a formação das entrevistadas; • Conhecer o percurso profissional das entrevistadas;	• Qual é a sua área de formação inicial? • Quais são as suas habilitações académicas? • Quantos anos de serviço têm? • Há quantos anos trabalha nesta escola?
Bloco 3 Comunicação Interna	• Conhecer os meios de comunicação utilizados; • Compreender de que forma é feita a comunicação interna; • Compreender a perceção dos docentes sobre a importância da comunicação; • Perceber como se estabelece a comunicação entre os colaboradores da instituição; • Compreender a perceção das docentes sobre a comunicação organizacional;	• Quais os principais meios de comunicação utilizados na escola? Considera que são eficazes? • Quais os meios de comunicação que poderiam ser mais desenvolvidos? • Como é feita a comunicação? Via oral? Via escrita? • Para si qual é a importância de se estabelecer uma boa comunicação entre todos os elementos da escola? • Sente que o nível de comunicação dentro da escola influencia o desempenho profissional das educadoras? De que modo? • Como considera a comunicação entre si e as suas colegas? E com a diretora?

		• Como é que a organização comunica com os colaboradores sobre factos, mudanças e acontecimentos? • Como avalia a comunicação organizacional da escola? • O que é que considera que corre menos bem no que toca à comunicação dentro da escola? O que gostaria de ver melhorado?
Bloco 4 Comunicação na sala de aula	• Conhecer os meios de comunicação utilizados; • Compreender de que forma é feita a comunicação dentro da sala de aula; • Identificar a importância da comunicação na sala de aula; • Identificar fatores que influenciam a comunicação na sala de aula; • Relacionar a relação professor/aluno com a comunicação.	• Quais são as ferramentas que utiliza para comunicar em sala de aula? Considera que são eficazes? • Para si qual é a importância de estabelecer uma boa comunicação com as crianças? • O que pensa do papel da comunicação na sala de aula entre educador/aluno? • Qual a importância da comunicação não-verbal em sala de aula?
Bloco 5	• Perceber a importância das opiniões e das sugestões; • Compreender a importância dos elogios e do feedback;	• A diretora tem em consideração as suas opiniões e sugestões?

<i>Feedback</i>		• Costuma receber elogios por parte da diretora pelo seu desempenho? • Costuma receber <i>feedback</i> das suas aulas/atividades por parte da diretora? • Recebe respostas aos seus pedidos?
Bloco 6 Desenvolvimento profissional	• Identificar concepções de desenvolvimento profissional; • Identificar se a comunicação na escola influencia o desenvolvimento profissional dos Educadores; • Nomear os fatores que influenciam o desenvolvimento profissional dos Educadores; • Entender como é que um profissional reflete sobre a sua prática;	• O que entende por desenvolvimento profissional? • De que forma a comunicação na escola pode influenciar o desenvolvimento profissional dos Educadores? • Quais os fatores que influenciam o desenvolvimento profissional dos Educadores? • Costuma refletir sobre as suas práticas?
Bloco 7 Agradecimentos e validação da entrevista	• Agradecer a colaboração; • Compreender a avaliação das entrevistadas sobre a entrevista; • Questionar as entrevistadas com o intuito de saber se pretendem colocar alguma questão ou acrescentar alguma informação • Terminar a entrevista e explicar que a mesma vai ser transcrita e, posteriormente, enviada para saber se deve alterar alguma coisa;	• A entrevista correspondeu às suas expectativas? • Tem alguma sugestão? • Deseja acrescentar alguma coisa?

Apêndice III– Guião da entrevista à diretora

Tema: As competências comunicacionais do educador no século XXI e das organizações educativas com creche e educação pré-escolar

Objetivo Geral: Conhecer a perspetiva da diretora da escola acerca das competências comunicacionais do educador no século XXI e das organizações educativas

Entrevistada: Diretora da escola

Dia e hora: A definir com a entrevistada

Bloco	Objetivos	Questões
Bloco 1 Legitimação da entrevista	• Informar e explicar a finalidade da investigação e os seus objetivos; • Solicitar a autorização para gravar a entrevista; • Garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato das declarações apresentadas; • Criar um ambiente propício à entrevista; • Motivar as entrevistadas a participar, realçando o valor da sua colaboração; • Agradecer a participação;	
Bloco 2	• Conhecer a formação da entrevistada; • Conhecer o percurso profissional da entrevistada;	• Qual é a sua área de formação inicial? • Quais são as suas habilitações académicas? • Quantos anos de serviço têm?

Perfil do Entrevistado		• Há quantos anos trabalha nesta escola? E há quantos anos está na direção desta escola?
Bloco 3 Comunicação Interna	• Conhecer os meios de comunicação utilizados; • Compreender de que forma é feita a comunicação interna; • Compreender a percepção dos docentes sobre a importância da comunicação; • Perceber como se estabelece a comunicação entre os colaboradores da instituição; • Compreender a percepção das docentes sobre a comunicação organizacional;	• Quais os principais meios de comunicação utilizados na escola? Considera que são eficazes? • Quais os meios de comunicação que poderiam ser mais desenvolvidos? • Como é feita a comunicação? Via oral? Via escrita? • Como é estabelecida a comunicação com as famílias? • Para si qual é a importância de se estabelecer uma boa comunicação entre todos os elementos da escola? • Sente que o nível de comunicação dentro da escola influencia o desempenho profissional das educadoras? De que modo? • Como considera a comunicação entre si e as educadoras? • Como é que a organização comunica com os colaboradores sobre factos, mudanças e acontecimentos? • Que balanço faz da comunicação da escola? • O que é que considera que corre menos bem no que toca à comunicação dentro da escola? O que pode ser melhorado?
Bloco 5	• Perceber a importância das opiniões e das sugestões; • Compreender a importância dos elogios e do feedback;	• Tem em consideração as opiniões e as sugestões das educadoras?

<i>Feedback</i>		• Costuma elogiar as educadoras pelo seu desempenho? • Costuma dar <i>feedback</i> das aulas/atividades? • Costuma responder aos pedidos das educadoras? • De que forma o <i>feedback</i> contribui para o desenvolvimento profissional das educadoras?
Bloco 6 Desenvolvimento profissional	• Identificar concepções de desenvolvimento profissional; • Identificar se a comunicação na escola influencia o desenvolvimento profissional dos Educadores; • Nomear os fatores que influenciam o desenvolvimento profissional dos Educadores; • Entender como é que um profissional reflete sobre a sua prática;	• O que entende por desenvolvimento profissional? • De que forma a comunicação na escola pode influenciar o desenvolvimento profissional dos Educadores? • Quais os fatores que influenciam o desenvolvimento profissional dos Educadores? • Costuma refletir sobre as práticas profissionais das educadoras da instituição? • Que ações concretas são desenvolvidas para promover o desenvolvimento profissional das educadoras?
Bloco 7 Agradecimentos e validação da entrevista	• Agradecer a colaboração; • Compreender a avaliação das entrevistadas sobre a entrevista; • Questionar as entrevistadas com o intuito de saber se pretendem colocar alguma questão ou acrescentar alguma informação • Terminar a entrevista e explicar que a mesma vai ser transcrita e, posteriormente, enviada para saber se deve alterar alguma coisa;	• A entrevista correspondeu às suas expectativas? • Tem alguma sugestão? • Deseja acrescentar alguma coisa?

Apêndice IV – Grelha de observação de atividade

Grelha de observação de atividade						
Local da observação:						
Situação a observar:						
Objetivo geral:						
Intervenientes a observar:						
Data:		Hora do início da observação:		Tempo de observação:		
Horas	Material	Intervenientes	Atividade / Tarefa	Ações/comportamentos		Observações / Inferências
				Verbais	Não verbais	