

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**A Liderança Intermédia e a sua Influência numa Turma de
Percurso Curriculares Alternativos (PCA)**

Ana Luiza Cândido Silva Rodrigues Serrão Arrais

MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL

2022

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**A Liderança Intermédia e a sua Influência numa Turma de
Percurso Curriculares Alternativos (PCA)**

Ana Luiza Cândido Silva Rodrigues Serrão Arrais

MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL

Dissertação orientada pela Professora Doutora Filomena Sobral

CoOrientada pela Professora Doutora Ana Nobre

Setembro de 2022

Resumo

Cientes da realidade educacional globalizante e integradora em Portugal, importa considerarmos as possibilidades existentes nas escolas como potenciadora de estratégias de promoção do sucesso educativo. As turmas de Percursos Curriculares Alternativos (PCA) são uma realidade escolar justificada e legislada, como uma das ofertas formativas do ensino básico para alunos que apresentem um quadro disruptivo de desencontros entre interesses pessoais e escolares. Num cenário “dantesco” da mudança social poderemos perspetivar a liderança escolar como algo essencial numa singularidade educacional.

Consideramos este estudo de caso, nesta escola do 2º ciclo pela constância de turmas PCA ao longo dos anos e pela sua intervenção junto da comunidade educativa. O tipo de liderança intermédia do Diretor de Turma e as estratégias por ele usadas foram determinantes para o sucesso desta turma. Sendo a liderança intermédia um fator significativo em todas as mudanças e dinâmicas académicas e não havendo consenso na escolha do tipo de liderança ideal, procuraremos analisar qual a perspetiva de liderança que o DT maioritariamente utilizou e como esta se fez sentir junto dos alunos e professores.

Na presente dissertação, propomos analisar se ocorreram mudanças no desempenho e no comportamento desses alunos e se houve relação com o tipo de liderança intermédia exercida nessa turma. Não aprofundaremos em demasia os temas do insucesso e da indisciplina, mas sim o tipo de liderança intermédia usada, como contributo para o desenvolvimento desses alunos a nível pessoal e académico, bem como a influência exercida no conselho de turma (CT).

Palavras Chave: Liderança; Insucesso; Comportamento; Diretor de Turma; Família

Abstract

Aware of the globalising and integrating educational reality in Portugal, it is important to consider the existing possibilities in schools as increasing strategies of promotion of educational success. The classes of Alternative Curriculum Routes (ACR) are a legislated and justified school reality as one of the educational offers of the elementary schooling for students that present a disruptive frame of mismatch between personal and school interest. In a Dante-like scenario of social change we can look at school leadership as something essential in an educational singularity.

We consider this case study, in this school by the presence of ACR classes over the years and their intervention with the educational community. The type of leadership given by the head teacher and the strategies they employ were determinant to this class. With intermediate leadership being a significant factor in all of the academic changes and dynamics and without there being consensus on the ideal type of leadership, we try to analyse what is the leadership perspective used by the head teacher and how that was seen by students and teachers.

In the current dissertation we are proposing to analyse if changes occurred in the performance and behaviour of these students and if there was a correlation with the type of intermediate leadership used in the class. We will not go too deep into the themes of indiscipline and unsuccessfulness. We will look at the type of intermediate leadership used as a contributing factor in the development of these students on a personal and academic level, as well as the influence the class council (CC) has.

Key Words: Leadership, Unsuccessfulness; Indiscipline, Head Teacher, Family

Agradecimentos

Sempre a mais difícil de escrever...por serem tantas as pessoas que não ajudando ajudaram desencorajando a não finalização deste novo processo.

À minha orientadora, Professora Doutora Filomena Sobral e Coorientadora Professora Doutora Ana Nobre, que pacientemente olharam por mim quando infelizmente deixei partir o meu pai.

Ao Luís e aos meus filhos pelas horas que perderam a ouvirem falar deste “meu caso”. Estou em crer que nem sempre me escutaram, mas sempre me ouviram.

À Nono e à Rosa pelas constantes correções no português e porque sem a Nono nada disto faria sentido. Foi por ti, foi por nós, minha amiga.

À direção na pessoa da Sra diretora, pela oportunidade e acolhimento na realização deste estudo na escola que lidera.

Ao Rui e ao Frederico por terem sido uns autênticos polos motivacionais em toda a minha construção profissional.

Aos meus colegas...o que dizer a quem me ajudou a rir todos os dias, simplesmente...vocês são incríveis!

Ao David que mais uma vez não me abandonou e esteve sempre disponível para mandar alterar as folhas de Excel, só porque assim fica melhor...e, tens de sintetizar... palavras sábias que foram ao encontro das minhas orientadoras.

A todos os Professores, colegas e à instituição, Universidade Aberta que me ajudou neste processo.

Dedicatória

Sei que é opcional, mas esta será obrigatória. Quero dedicar este projeto ao meu pai. Infelizmente, desta vez, não irá ligar a todos os seus amigos, nem ir para o café falar com quem aparecesse, sobre o que a sua Ani fez: “a minha Ani já é mestre”, diria o pai, contando todos os pormenores até aqueles que eu já não me recordava. Pai, apesar da sua idade, sempre conseguiu dizer claramente e com orgulho os meus feitos. E foi sempre com orgulho que os terminei para si. Obrigada meu pai, por ter sempre acreditado em mim. Sei que continuará a olhar por mim.

Índice

Resumo.....	IV
Abstract	V
Agradecimentos	VI
Dedicatória	VII
Índice de Figuras	X
Índice de Gráficos/ Quadros/ Tabelas.....	XI
Lista Abreviaturas.....	XII
Introdução.....	2
1. Motivação para o estudo	2
2. Pressupostos da investigação.....	4
3. Caracterização e Formulação do Problema.....	5
4. Objetivos da Investigação	6
5. Organização do estudo	7
Parte I- Enquadramento Teórico.....	8
Capítulo I - Enquadramento Histórico/Legal das Turmas PCA	9
Capítulo II- A escola e as mudanças	13
2.1. Insucesso	14
2.2. Indisciplina.....	17
Capítulo III-Liderança.....	26
3.1. Modelos e Estilos de Liderança.....	29
3.2. Liderança no Modelo de Kouzes e Posner	36
3.3. Inteligência Emocional (IE)	44
3.4. Diretor de Turma enquanto líder	47
Parte II-Estudo Empírico.....	52
Capítulo IV- Metodologia da Investigação	53
4.1. Metodologia	53
4.2. Técnicas e Instrumentos	54
4.3. População e Universo.....	57
Capítulo V- Contextualização do estudo	59
5.1. Caracterização do Universo	59
5.2. Caracterização do contexto do estudo.....	61
5.2.1. Caracterização da população discente.....	62
5.2.2. Caracterização do pessoal não docente.....	62

5.2.3. Caraterização do pessoal docente.....	63
5.3. Plano de Turma PCA-TVR	63
Capítulo VI- Apresentação e interpretação de dados	70
6. Análise do aproveitamento e comportamento dos estudantes	70
6.1. Aproveitamento	70
6.1.2. Comportamento.....	77
6.1.3. Traços de personalidade	81
6.1.4. Reflexão sobre os dados dos estudantes no Aproveitamento e Comportamento.....	82
6.2. Análise de conteúdo das entrevistas ao DT e Psicólogo	85
6.2.1. Análise da Entrevista ao Diretor de Turma	85
6.2.2. Análise da entrevista ao Psicólogo.....	89
6.2.3. Conclusão sobre a análise das entrevistas ao Diretor de Turma e ao Psicólogo.....	91
6.3. Análise dos resultados do inquérito por questionário aos professores	93
6.4. Relação entre Plano de Turma e o Modelo teórico de Kouzes e Posner (2019).....	102
Conclusões/Reflexões.....	110
Limitações do estudo.....	113
Aspetos Inovadores do Estudo	114

Índice de Figuras

Figura 6.1. Caixa de Bigodes relativa a frequências de níveis inferiores a três entre grupos Não PCA e PCA por anos letivos	73
Figura 6.2. Estatística descritiva gráfica de medidas disciplinares, por ano letivo, totais e por tipo (ano letivo de entrada em PCA 2016-1017).....	76

Índice de Gráficos/ Quadros/ Tabelas

Tabela 3.1. As cinco práticas e os dez mandamentos da liderança (adaptado de Kouzes & Posner, 2009).	38
Tabela 4.1. Agrupamento dos itens pelos cinco fatores defendidos por Kouzes e Posner, 2009 (adaptado).....	55
Tabela 5.1. Caracterização da amostra por género, relativamente à frequência e percentagem	59
Tabela 5.2. Diagnóstico e estratégias de intervenção registados no Plano de Turma	66
Tabela 6.1. Frequência de níveis inferiores a três por ano e período (1º/3º período letivo)	70
Tabela 6.2. Estatística descritiva dos níveis inferiores a três no 1º e 3º período, no ano 2016/2017, ano de constituição da turma PCA.....	71
Tabela 6.3. Comparação (Teste de Wilcoxon) de níveis inferiores a três entre anos letivos por grupo de estudantes (PCA, Não PCA)	75
Tabela 6.4. Caracterização dos professores por género, idade, anos de trabalho, anos de trabalho na escola.....	93
Tabela 6.5. Estatística descritiva das respostas dadas no questionário aos professores por fatores: Média, Desvio Padrão, Mediana, Mínimo e Máximo.....	95
Tabela 6.6. Estatística descritiva nas questões onde houve uma acentuada ou diminuta concordância nas respostas	97
Tabela 6.7. Estatística inferencial sobre as questões do questionário aos professores (teste de Spearman)	98

Lista Abreviaturas

CT- Conselho de Turma

DT- Diretor de Turma

EE- Encarregado de Educação

FB- Feedback

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

Nº- Número

PCA- Percorso Curricular Alternativo

SPO-Serviço de Psicologia e Orientação

TVR-Trabalho, Verdade, Respeito

Introdução

1. Motivação para o estudo

Este estudo surgiu no decorrer do mestrado em Administração e Gestão Educacional na Universidade Aberta. As razões que justificam este estudo prendem-se com uma motivação e inquietação pessoal acerca da capacidade ou não de determinados professores conseguirem motivar estudantes desmotivados e ausentes na escola a concluírem o seu percurso escolar. Sendo um tema atual e inesgotável em termos de conhecimento e aplicabilidade nas escolas, a liderança e as turmas de percursos curriculares Alternativos (PCA) constituíram o mote investigacional para esta investigação.

A necessidade de constantes reflexões e questionamentos acerca das diferentes realidades escolares, principalmente aquelas que não constituem a norma, como forma de aumentarmos o nosso conhecimento e melhorar as práticas educativas, justifica uma vez mais este estudo.

A realidade educativa e escolar está em constante mutação resultado das inerentes alterações sociais. Não sendo consensual o tipo de liderança a usar, importa considerá-la como um processo essencial nos momentos de mudança, existindo alguns princípios de liderança potencialmente influenciadores do comportamento, e que se alicerçam na colaboração individual e de grupo.

As turmas de Percursos Curriculares Alternativos (PCA) são uma realidade escolar, estando a sua implementação justificada e legislada ¹ como uma das ofertas formativas do ensino básico, justificando-se a sua análise, nesta escola do 2º ciclo da região centro do país. Este projeto educativo alternativo, inclui todo um processo de inclusão escolar, sustentado por compromissos entre a escola e a tutela, como garantia de uma solução alternativa, eficaz, desafiadora e potenciadora para estudantes, que apresentem um percurso escolar pouco constante em termos comportamentais e de aproveitamento. Desta forma as turmas PCA garantem o cumprimento da escolaridade obrigatória e possibilidade

¹ Artigo 5º, nº 2, al) a) do Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho.

de prossecução de estudos. Assim, atendendo ao contexto escolar, e considerando as turmas de PCA como uma estratégia pedagógica potenciadora de aprendizagens, achamos importante, no nosso estudo, analisarmos a liderança intermédia usada nessa turma, como contributo para o desenvolvimento desses estudantes a nível comportamental e académico, em articulação com o conselho de turma (CT) e famílias. Considerando a liderança intermédia um fator significativo em todas as mudanças e dinâmicas académicas e não havendo consenso no tipo de liderança ideal, procuraremos analisar qual a perspetiva de liderança que o diretor de turma (DT) maioritariamente utilizou e o eventual impacto da sua liderança no comportamento e aproveitamento escolar das/os estudantes. A turma composta por 17 estudantes teve como propósito último o término do 2º ciclo de escolaridade com aproveitamento. No entanto e atendendo às características do corpo educativo, do projeto apresentado e principalmente às particularidades das/os estudantes, foi proposta a sua continuidade para o 7º e 8º ano de escolaridade. Houve um compromisso estrutural entre estudantes, professores, escola e famílias, essencial para a prossecução dos objetivos e expectativas relativas ao sucesso educativo. Tornou-se perceptível que o percurso educativo é um processo não linear e multifatorial, onde o somatório das ações dos diferentes agentes envolvidos diferentes resulta em mais que a formação académica das/os estudantes. Assim, observamos que a turma de PCA pelo seu percurso, poderia ser considerada como um estudo piloto de experiências e inovações educativas, valorizador do modelo PCA e do papel da direção de turma, para a aquisição de conhecimentos mínimos programáticos do ensino recorrente e de comportamentos de civilidade.

Não pretendemos fazer considerações acerca das turmas de PCA, mas sim, analisar e compreender a relação e o efeito da liderança nesta turma e como esta alternativa educativa foi potenciadora no desenvolvimento destes estudantes. Não atendemos à especificidade do currículo como gatilho de mudanças educativas pois seria desviante dos objetivos deste trabalho.

Este é um estudo de caso, retrospectivo, de natureza qualitativa e quantitativa, não experimental e sem grupo de controlo.

Para a recolha de dados reportámo-nos à análise documental (atas, pautas, plano de turma e outros registos), entrevistas (semiestruturadas) e questionário fechado.

Sem ser o nosso foco principal mas consequência do anterior, analisaremos de que forma estas/es estudantes, que apresentavam determinado padrão de insucesso escolar e comportamental, evoluíram, em concomitância com mudanças nas metodologias de liderança/pedagógicas e de intervenção pessoal e familiar.

2.Pressupostos da investigação

As mudanças nas escolas têm sofrido alterações ao longo das décadas, pelo que a investigação de temas relacionados com a educação é essencial para um melhor entendimento da realidade educativa e escolar.

Após o enquadramento conceptual da importância das turmas PCA como uma necessidade e realidade escolar, consubstanciamos a importância deste estudo como uma opção educativa de carácter excepcional para os alunos que apresentam desencontro entre os interesses pessoais e escolares. A necessidade de estudar e compreender a especificidade destas turmas em termos de dinâmicas individuais e contextuais é suportada por Jesuíno (1999) que aduz “O objectivo da investigação científica é não só descobrir e descrever acontecimentos e fenómenos, mas também explicar e compreender por que razões tais fenómenos ocorrem” (p.215).

A revisão bibliográfica efetuada permitiu uma sistematização teórica das temáticas referentes ao insucesso escolar e medidas de promoção do sucesso educativo dos percursos curriculares alternativos, comportamentos disruptivos e liderança no meio escolar.

Este estudo incidirá sobre uma turma onde foram aplicadas as medidas de promoção do sucesso educativo, identificando-se como turma de percurso curricular alternativo. Assim, propusemo-nos analisar as mudanças ocorridas no desempenho e no comportamento de estudantes e se houve quais os eventuais padrões de liderança que as sustentaram.

3. Caracterização e Formulação do Problema

A escola, objeto do nosso estudo, apresentava um núcleo de estudantes com comportamentos disruptivos e de aproveitamento pouco satisfatório, com elevados níveis inferiores a três. Perante este cenário e havendo a possibilidade de aplicação de uma medida de carácter extraordinário prevista na lei² de promoção do sucesso educativo escolar, a escola integrou estes estudantes numa turma de PCA. Assim, atendendo ao contexto escolar, e considerando o papel central do DT na articulação dos vários agentes envolvidos na gestão das turmas de PCA questionámo-nos se não seria pertinente analisar essa liderança intermédia como o seu contributo para o desenvolvimento destes estudantes a nível pessoal e académico, e coordenação do conselho de turma (CT). Destarte e sabendo que uma boa investigação depende de um questionamento adequado (Sousa, 2009), formularemos o nosso problema da seguinte forma:

Qual o resultado da introdução da medida de Percursos Curriculares Alternativos no in(sucesso) educativo de estudantes do ensino básico?

De que forma a liderança intermédia do DT pode contribuir para o sucesso dos estudantes da turma de PCA?

Sendo esta liderança intermédia um elemento central na articulação e regulação das dinâmicas que se gerem entre vários agentes envolvidos (direção, CT, docentes, estudantes, famílias) pretendemos analisar qual o perfil de liderança de um DT em contexto PCA. Como nos elucida Grave e Freitas (2018), a complexidade organizacional educativa obrigou a uma distribuição e partilha de tarefas por um conjunto de estruturas de liderança intermédia formal e informal, estabelecendo a ligação entre todos.

Pretendemos analisar e compreender a relação e o efeito da liderança nesta turma e como esta forma alternativa, educativa e de intervenção foi potenciadora no desenvolvimento destes alunos, num processo não linear e multifatorial (disciplinar e aproveitamento).

² Artigo 7.º do capítulo II, da Portaria n.º181/2019, tendo por base o Decreto -Lei n.º 55/2018, de 6 de Julho.

4. Objetivos da Investigação

Sendo este um estudo de caso retrospectivo, e atendendo à multiplicidade de fatores que poderão envolver mudanças comportamentais/atitudinais e de desempenho, procurámos focar o nosso estudo, no tipo de liderança exercida nesta turma. Analisaremos de que forma estes alunos, que apresentaram determinado padrão de insucesso escolar e comportamental, evoluíram, quando se alteraram as metodologias de liderança/pedagógicas e de intervenção pessoal e familiar. Considerando a diferenciação pedagógica inerente a estas turmas, pressupomos no entanto, que esta não se deverá verificar só na diversidade das ofertas educativas, mas principalmente na diferenciação e adequação de procedimentos perante a heterogeneidade sociocultural dentro da sala de aula enriquecendo os alunos (Saavedra, 2001). Ponderamos também que a haver mudanças, essas não resultam somente por alteração de um fator, mas pela combinação de vários, embora nem todos tenham sido analisados. Assim pretendemos, com este desenho experimental:

- Averiguar o contributo da medida dos Percursos Curriculares Alternativos na promoção do (in)sucesso educativo dos alunos do ensino básico.
- Averiguar o contributo das lideranças intermédias no (in)sucesso educativo dos alunos da Turma PCA.
- Conhecer as perceções dos professores sobre a influência do Diretor de Turma nas suas estratégias educativas.

Procurando obter ilações realistas e contextualizadas na especialidade recorreremos a uma maior delimitação do estudo, através da especificidade nos objetivos.

- Analisar o Plano educativo da Turma PCA (PT).
- Identificar a estratégia educativa adotada na Turma PCA.
- Conhecer a ação educativa do Diretor de Turma e a sua influência no in(sucesso) da medida PCA.
- Averiguar o estilo de liderança do Diretor de Turma.

- Compreender a influência do Diretor de Turma no processo de ensino aprendizagem.

- Averiguar eventuais alterações nos comportamentos e aproveitamento dos estudantes.

5. Organização do estudo

A estrutura desta dissertação encontra-se organizada em duas partes que apontam para as diferentes fases da investigação. A parte I composta por três capítulos: I, II, III reflete o enquadramento teórico da investigação resultante da revisão bibliográfica. A parte II composta pelo estudo empírico é constituída por três capítulos: IV, V, VI.

Na primeira parte fazemos o enquadramento conceptual, teórico e normativo do estudo. No capítulo I, pretende-se enquadrar histórica e legalmente as Turmas PCA: Breve análise legal da educação e das condicionantes e justificações para a criação da turma PCA nas escolas. No capítulo II, analisamos a escola e as mudanças, numa visão geral das mudanças sociais e educacionais com particular incidência na indisciplina e insucesso como justificação legal para a constituição das turmas PCA. No capítulo III, incidimos em clarificar o tema liderança atendendo às várias teorias de liderança; características dos líderes e liderados; Modelo de Kouzes e Posner (2009) que se rege por Cinco Práticas de Lideranças Exemplares e que serviram de base para parte empírica do estudo.

Relativamente à segunda parte referente ao estudo empírico, esta é composta pelo capítulo IV, onde está plasmada a metodologia da investigação adotada, indicação do universo, técnicas e instrumentos de investigação de acordo com os pressupostos teóricos estudados. No capítulo V, procedemos à contextualização do estudo com a caracterização da escola onde decorreu o estudo empírico, bem como do plano de turma- TVR aplicado. No capítulo VI, apresentação e interpretação dos dados: apresentação e análise dos dados (documentais, inquérito por questionário e entrevista). No final, procedeu-se à reflexão e às conclusões finais possíveis de retirar deste estudo, de acordo com as questões iniciais, com os dados trabalhados no estudo empírico e enquadradas com a teoria recolhida da revisão bibliográfica.

Parte I- Enquadramento Teórico

Capítulo I - Enquadramento Histórico/Legal das Turmas PCA

A problemática educacional de retaguarda que sustenta a criação de turmas PCA, revê-se sumariamente no seguinte texto:

Os PCA são uma das medidas de promoção do sucesso educativo, a adotar quando, a partir da informação fornecida pelas diferentes modalidades de avaliação das aprendizagens e de outros elementos considerados relevantes, se conclui que os alunos apresentam desfasamentos significativos face aos resultados esperados para a sua faixa etária. (dge/mec, p.3 documento orientação 2016/2017).

O brevíssimo enquadramento histórico/político/educativo para criação dos currículos alternativos, remetemo-nos para os anos 90, altura em que, a Sra. Secretária de Estado da Educação e Inovação, Ana Benavente, veio consubstanciar no Despacho 22/SEEI/96 de 20 de abril de 1996, a necessidade deste tipo de projetos como forma de promover o sucesso educativo e o combate ao absentismo escolar. Fundamentou a necessidade de uma maior diferenciação e estratégias pedagógicas nas escolas devido à heterogeneidade cultural e social e ao espetro alargado de interesses por parte dos alunos minimizando, assim as diferenças existentes na formação. Neste despacho fica patente o caminho traçado desde 1988, no combate à exclusão escolar, para além do enquadramento legal na criação dos currículos alternativos no ensino básico regular ou recorrente.

Mais tarde, o Despacho Normativo 1/2006, de 6 de janeiro, revoga os anteriores salientando no texto do documento, que as escolas enquanto espaços plurais possam sentir “a necessidade de se implementarem percursos curriculares diversificados que tenham em consideração as necessidades dos alunos, de forma a assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão” e que as mesmas “promovam uma oferta educativa dirigida a alunos que, encontrando-se dentro da escolaridade obrigatória, apresentem insucesso escolar repetido ou risco de abandono precoce”.

Nas últimas décadas a reforma educativa foi sofrendo alterações, algumas estruturantes outras de pormenor, onde a LBSE se reformulou nomeadamente na Lei nº 46/86, de 14 de outubro e Lei nº 115-A/97 de 19 de setembro, nos Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro e no Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de outubro. Em todos estes diplomas se perspetiva o ensino global, o combate à exclusão social e educativa, a implementação de percursos curriculares diversificados. Todos estes procedimentos devem atender às necessidades dos alunos com particular relevo na diferenciação em sala de aula através da

reorganização e adequação do currículo e de projetos curriculares de turma de acordo com o contexto e aumento da autonomia das escolas. Os critérios para a constituição e inclusão de alunos nas turmas PCA, têm sido reforçados e clarificados, nomeadamente pelo Despacho Normativo 1/2006, de 6 de janeiro, podendo ler-se no preâmbulo que:

Caracterizando-se a escola por ser um espaço plural, do ponto de vista social e cultural, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferenciados, importa garantir e flexibilizar dispositivos de organização e gestão do currículo destinados a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa.

Sendo considerado para a constituição destas turmas o seguinte:

“2 - Os percursos curriculares alternativos, agora previstos, destinam-se aos alunos até aos 15 anos de idade, inclusive, que se encontrem em qualquer das seguintes situações:

- a) Ocorrência de insucesso escolar repetido;
- b) Existência de problemas de integração na comunidade escolar;
- c) Ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar;

d) Registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem, nomeadamente: forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa autoestima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem.”³. A organização do percurso compreende também alguns procedimentos e requisitos que validam a excecionalidade na criação destas turmas num trabalho articulado entre o serviço de psicologia e orientação (SPO), direção e o DT, nomeadamente: a) Caracterização do grupo de alunos que o vai frequentar; b) Diagnóstico das competências essenciais a desenvolver para o cumprimento do ciclo de escolaridade do ensino básico; c) Habilitações de ingresso. A estrutura e a matriz curricular de cada ciclo deverá estar assegurada, principalmente a nível da aquisição de competências essenciais, concretamente em língua Portuguesa e Matemática, permitindo eventuais transições para outras modalidades de formação e prossecução de estudos. Esse desenho curricular, sem alterações significativas em relação ao ciclo de estudo correspondente, apresenta maior foco na aprendizagem prática e na metodologia de trabalho de projeto, fomentando o enriquecimento das experiências de vida e promovendo o crescimento e a estruturação pessoal em prol das aprendizagens a fazer e a aplicar futuramente enquanto cidadãos ativos na sociedade.

³ Despacho normativo 1/2006 de 6 de janeiro, preâmbulo e anexo I

Anualmente, o Ministério da Educação emana orientações que auxiliam as escolas a reorganizar os seus projetos e ofertas educativas. Desta forma, procuram uma visão global, integradora e promotora do sucesso educativo, registado em documento regulador proveniente do mesmo ministério de educação:⁴

... a intervenção não se restrinja ao nível das metodologias de ensino e aprendizagem e permita a reorganização do currículo, enquanto janela de oportunidade para um ensino menos disciplinarizado, mais global, onde os conteúdos possam ser trabalhados de um modo inter e transdisciplinar numa lógica de trabalho de projeto (p.2).

O Decreto-Lei 136/2016, de 5 de julho⁵ assume o compromisso de uma intervenção educativa geral para todos os portugueses, prevendo diversas formas de operacionalizar os Percursos Curriculares Alternativos. Assim, mantendo os critérios de excecionalidade e complementaridade, as turmas de PCA, enquanto oferta escolar de curta duração na promoção do sucesso educativo, mantêm as linhas gerais orientadoras na sua constituição e implementação. No entanto, registam-se pequenas alterações, nomeadamente o aumento da janela etária a que os alunos poderão ser admitidos, incluindo jovens até aos 18 anos de idade. Cumulativamente devem-se encontrar nas seguintes condições: “a) Alunos em risco de marginalização, exclusão social e abandono escolar; b) Alunos com pelo menos uma retenção no mesmo ciclo”. É permitida a constituição de turmas com percursos curriculares alternativos nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, tendo como número mínimo 15 alunos³.

Sabendo que estas/es estudantes não configuravam o quadro normalizado de atitudes e de desempenho expectável no sistema educativo, seria fundamental que a ação interventiva com as/os mesmos e os projetos educativos fossem pautados por princípios fundamentais de natureza pessoal, social, numa ética de cuidado e cidadania (Sanchez & Dias, 2015). Sendo o ensino básico universal, globalizador e obrigatório⁶ com indicação clara para a igualdade de oportunidades, importa não ignorarmos os pressupostos da inclusão, sucesso na e pela diferença, pelo que teremos de olhar para a escola como um meio de resolução dos problemas na diversidade e pela diversidade. Assim, de acordo com a legislação e procurando dentro das disparidades sociais, pessoais e cognitivas respostas mais adequadas nas turmas PCA, surge o trabalho de projeto como promotor de uma

⁴ I- Orientações para a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com Percursos Curriculares Alternativos (PCA) (p.3)

⁵ Decreto Lei 136/2016 de 5 de julho, no artigo 5º (ponto 1e 2)

⁶ Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE): lei nº 46/86, de 14 de outubro; Declaração Mundial sobre a Educação para Todos

estratégia educativa diferenciada. Valverde (2009) salientou no seu estudo que a implementação de projetos com metodologias diferentes, entre outras estratégias, permitem não só a escolarização como a socialização desses estudantes. O ensino-aprendizagem é, sem dúvida, um processo longo e específico para o qual concorrem inúmeras variáveis, as quais devem ser controladas como meio potenciador do desenvolvimento e sucesso do estudante.

Analisando atualmente a legislação, verificamos que a portaria nº 181/2019, de 11 de julho, em nada desvirtualiza as anteriores, estando no artigo 7º realçado a importância da criação dos percursos curriculares alternativos:

Artigo 7.º

Percursos curriculares alternativos

“1 - No âmbito da sua autonomia curricular, e atentos os princípios que presidem aos planos de inovação, as escolas podem conceber percursos curriculares alternativos condicionados à verificação cumulativa dos seguintes requisitos:

a) A identificação de um conjunto de alunos do mesmo ano de escolaridade para os quais uma gestão específica da matriz curricular-base, de carácter temporário, constitua a resposta adequada;

b) Nenhuma das ofertas educativas e formativas existentes se revele adequada.

2 - O desenho curricular dos percursos curriculares alternativos tem por referência as matrizes curriculares-base dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico geral, constantes dos anexos ii e iii ao Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

3 - No desenho curricular destes percursos podem ser alteradas, em circunstâncias excepcionais e especialmente fundamentadas, as condições fixadas no artigo anterior.

4 - O disposto no presente artigo não prejudica a possibilidade de mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, a decidir pela equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva.”

Perante a especificidade deste grupo de estudantes, os percursos curriculares alternativos, procuram responder ao abandono e desinteresse escolar de forma mais adequada, eficaz e individualizada, obedecendo às normas legislativas. O combate do insucesso académico e escolar, será sempre uma premissa de excelência para as escolas, recorrendo, para tal, a todas as estratégias de disseminação deste flagelo.

Capítulo II- A escola e as mudanças

A escola ao longo dos tempos tem sofrido mudanças estruturais, conceptuais, políticas e sociais. Enquanto organização global, a escola é diversa na sua pluralidade embora específica na sua singularidade com traços e desenvolvimentos complexos. Assim sendo, esta acarreta paradigmas académicos e pedagógicos de elevada complexidade, que importa não negligenciar, os valores como a equidade e igualdade no acesso e sucesso escolar (Inocêncio & Grave-Resendes, 2014). Perante a diversidade de capital humano e organizacional das escolas, esta só poderá apresentar os resultados expectáveis com o ideal de excelência na formação humana se estiver alocada a uma boa e eficaz liderança (Bolivar, 2012). A existência destas premissas contextuais justifica a urgência de constantes estudos educacionais envolvendo temas como liderança, indisciplina, insucesso.

Lieberman e Miller (2005) reforçam a necessidade de uma liderança por parte dos professores a nível do currículo, ensino e aprendizagem, como forma de se ajustarem adequadamente às mudanças e às adaptações exigidas pelas escolas e sociedade, reforçando assim a sua responsabilidade no processo de mudança a acontecer nas escolas.

O combate ao insucesso escolar e ao abandono escolar precoce, faz parte do léxico das agendas políticas europeias, sendo por isso uma prioridade de trabalho na e com as escolas. Como aduz Vassiliou (2011): "A Estratégia UE 2020, que visa a saída da crise económica e a estimulação para um crescimento inteligente e inclusivo, inclui o compromisso de, até 2020, reduzir a taxa actual do abandono escolar precoce de 14,4% para menos de 10%." (Comissão Europeia). O alargamento da escolaridade escolar obrigatória até ao 12º ano e/ou até aos 18 anos de idade cria uma existência situacional particular incluindo um nicho educativo muito heterogéneo, dando-nos conta da existência de um considerável número de alunos que por diversos motivos "abandonam" o ensino/aprendizagem ou apresentam insucesso escolar.

A conclusão do relatório apresentado pela Comissão Europeia⁷ em 2011, diz que:

(...) predomina ainda a ideia de que repetir um ano é benéfico para a aprendizagem dos alunos. Este ponto de vista é corroborado pela profissão docente, pela comunidade escolar e pelos próprios pais. (...) Não basta a alteração da legislação em matéria de retenção para mudar esta convicção, que deve ser suplantada por uma abordagem alternativa para responder às

⁷Relatório da Eurydice: 'A Retenção escolar no Ensino Obrigatório na Europa: Legislação e Estatísticas.' 2011:58

dificuldades de aprendizagem dos alunos. Assim, o desafio consiste mais em questionar determinados pressupostos e convicções do que em alterar a legislação (p.58).

No entanto, os dados recolhidos na plataforma da Pordata⁸ indica-nos que a taxa de retenção e desistência dos alunos em Portugal no 2º ciclo de escolaridade, tem vindo a diminuir progressivamente desde 1995 até à atualidade, com valores significativos, variando de 12,5% para 5,3%. As novas diretrizes educativas e formas de combate ao insucesso escolar ou abandono escolar, permite considerar que este tema será, cada vez mais, encarado como uma situação pontual e excepcional. No entanto, esta diminuição do insucesso escolar não garante indicadores reais do nível académico por parte dos alunos.

Observando o relatório anual do Contrato de Autonomia da escola em estudo prorrogado para o ano 2017/2018 considerou-se que esta apresentou uma taxa de abandono escolar de 0%, verificando-se também que os resultados internos gerais por disciplina acima dos 85%, foram alcançados na sua maioria. Assim, após os 5 anos do contrato de autonomia constatou-se uma melhoria nos resultados dos alunos de 1,9% em relação ao ano anterior, pelo que se conclui que “o sucesso dos alunos do Agrupamento aumentou 7,6%” (Relatório do contrato de Autonomia: Prorrogação do Contrato 2017/2018, p.6).

Apesar deste quadro positivo a nível do sucesso escolar e do número de retenções, registou-se uma percentagem de alunos com um quadro escolar e académico difícil e complicado, a nível de aproveitamento e comportamento desde o 1º ciclo, que foram transitando de ano, envoltos no princípio de que a aprendizagem é transversal e contínua, ficando eventualmente retidos no final do ciclo de ensino.

2.1. Insucesso

A palavra “insucesso” acarreta por si só uma conotação negativa e depreciativa. Enquanto conceito recente com origem na Era Industrial, o insucesso escolar tem sido uma preocupação no sistema educativo português e de outros países (embora sem consenso), justificado pela massificação e obrigatoriedade do ensino. A estruturação política dos programas e currículos focalizados em metas e requisitos de aprendizagem, criam mecanismos de nivelação dos alunos em parâmetros de sucesso e insucesso (Mendonça, 2009; Azevedo, 2013). Mesmo num quadro de ambivalência e anacronismo social, político

⁸ <https://www.pordata.pt/Pesquisa/taxa%20de%20reten%C3%A7%C3%A3o>

e escolar, conseguimos perspetivar momentos de sucesso escolar formais e informais, que necessariamente deverão ser contextualizados por políticas escolares eficazes, incidindo na diversidade de aprendizagens e processos e não na obsessão avaliativa do produto. Numa versão normalizada, o sucesso escolar pode ser visto como aquele que se mede através dos resultados nos exames e provas externas; pela percentagem de alunos que transitam de ano e que finalizam os ciclos de estudo; e pelas aprendizagens tipificadas por anos de escolaridade durante o processo de ensino-aprendizagem e adquiridas numa dinâmica de aprendizagem eficaz para todos (Azevedo, 2013). Acreditamos que cada vez mais se pretende validar as aprendizagens contínuas e não pontuais. A globalização e a partilha de dados e estudos, solidificou uma consciência real do impacto e da gravidade do insucesso em termos pessoais, sociais, políticos, económicos, implicando reajustes conceptuais do tema inclusive na terminologia usada para identificar o fenómeno em causa evitando efeitos contraproducentes e depreciativos nas escolas e nos alunos (Mendonça, 2009).

A incapacidade de retenção e aplicação de conhecimentos, mesmo com alunos certificados, consubstancia um outro paradigma deste problema assente no insucesso educacional e formativo. As turmas PCA, procuram minimizar estas incapacidades, utilizando estratégias e aprendizagens de conhecimento mais prático mais eficazes para ingressar no mercado de trabalho de forma proficiente. A escola pública, democrática, inclusiva debate-se com barreiras estruturais, conceptuais, pedagógicas e de liderança que edificam uma escolarização global, mas desvirtualizam a escolarização individual, tal como afirma Azevedo (2013) “Mas não sabemos nem sabemos ainda escolarizar cada um [...]” (p.47), visto que atualmente, a constante diminuição do que é exigido aos alunos, com o uso abusivo e desregrado das medidas previstas na legislação cria uma insatisfação e uma inverdade do ensino-aprendizagem dos alunos.

Não existe uma causa única, nem uma razão conciliadora, mas sim multifatores que isolada ou articulados proporcionam condições ótimas para que o insucesso dos alunos seja uma realidade. O insucesso escolar é um tema complexo revelando fragilidades, contradições e *handicaps* num sistema de ensino democrático e aglutinador, exigindo maior foco em abordagens antropológicas, psicossociológicas e sociopedagógicas (Benavente, 1990). Resultante da vasta análise literária, Azevedo (2013) realçou o nível socioeconómico das famílias, principalmente o nível sociocultural das mães, como fator determinante no percurso escolar dos alunos. Destaca-se uma maior percentagem de retenções

ou mais dificuldade em finalizar o ciclo de escolaridade, em alunos oriundos de contextos socioculturais mais desfavorecidos, tornando-se numa “espiral negativa” no que diz respeito ao sucesso escolar. A acrescentar a este motivo, encontramos também uma relação direta entre o sucesso/insucesso escolar e a qualidade das escolas e dos professores. As escolas e as políticas educativas podem potenciar e legitimar desigualdades sociais e de aprendizagem, quando uniformizam as aprendizagens por anos de escolaridade e não favorecem as diferentes capacidades de aprendizagem. Pelo que seria fundamental delinear políticas pedagógicas e práticas escolares para melhor promoverem as aprendizagens em alunos com dificuldades (Azevedo, 2013). O mesmo autor, salienta o professor, como o fator mais determinante na aprendizagem dos alunos, denominando-o como “efeito professor” ou “valor acrescentado” podendo ser significativo, cumulativo e aditivo. No entanto, existem outros fatores igualmente essenciais neste processo de progressos escolares, que são: origem étnica, nível socioeconómico, rácio professor-aluno, heterogeneidade da sala de aula (p. 44). A relação pedagógica entre professores e alunos continua a ser o foco do entendimento do sucesso ou insucesso escolar devendo incidir o ensino em modelos pedagógicos de aquisições de competências de base, académicas, cognitivas e afetivas estruturantes para o desenvolvimento do aluno. A aprendizagem enquanto atividade multidimensional e sempre que possível individualizada no processo de ação, poderá direcionar-se num modelo de ensino “explícito, sistemático e intensivo” na aquisição dos saberes, usando a modelagem (como compreensão do objetivo de aprendizagem pelos alunos, interligando os conhecimentos atuais com os anteriores, numa aprendizagem progressiva dependendo dos feedbacks e questionamentos dos alunos); a prática dirigida/orientada (consolida a compreensão em ação) e a prática autónoma ou independente (otimiza aprendizagens à automatização e ao conhecimento de base) desconstruídas em ações pedagógicas diárias grupais e individuais, na melhoria de todos os alunos (Azevedo, 2013, p.45).

Um estudo de caso de Gancho (2016) com uma turma PCA mostrou que a mudança de atitude dos alunos, a maior participação dos EE, o trabalho colaborativo dos docentes, a partilha de práticas pedagógicas e grau de satisfação por parte dos intervenientes no projeto foi essencial para a formação pessoal e preparação para a vida ativa destes alunos” (p. 100). Revelou-se que os percursos curriculares alternativos podem ser “uma oportunidade eficaz para os alunos com insucesso escolar, tendência para o absentismo, abandono escolar e comportamentos desviantes terem sucesso escolar e poderem mais tarde integrar-

se profissionalmente na sociedade” (p.2). Um outro estudo de Pereira (2018) vê o PCA como uma “medida positiva para o aluno na construção do seu projeto de vida pessoal, valorização, integração social e profissional (p.91).

2.2. Indisciplina

A indisciplina enquanto fenómeno social complexo comporta inúmeras leituras causais e de intervenção, assumindo registos significativos no meio escolar, nomeadamente através de quadros de violência e agressividade entre jovens e crianças. A complexidade deste fenómeno exige uma visão holística, sistémica e ecológica legitimada por causas externas e internas à sala de aula, levando-nos a reflexões acerca da relação direta entre a indisciplina e ambiente democrático escolar. É neste cenário que se deverá perspetivar uma maior responsabilização, responsabilidade, autoconsciência, autorregulação e autonomia, aquando da ocorrência de antagonismos situacionais e comportamentais. Analisando a etiologia comportamental da indisciplina pela vertente sociológica, psicológica e educativa, Raposo (2002) realçou a importância da relação de proximidade entre a sociedade e a escola; a adoção de medidas preventivas através de planeamento, políticas educativas e justiça social integradoras; e, modificação de comportamentos de alunos e professores, a partir do reforço positivo, extinção ou punição. A atual escola inclusiva e obrigatória, envolve um quadro diferente e diversificado de agentes escolares que de algum modo impulsionam a probabilidade de um maior número de episódios de indisciplina, bem como uma desresponsabilização dos alunos e famílias, enfraquecendo a autoridade dos professores (Estrela, 2002). É neste quadro escolar globalizante e atípico de descrédito, desmotivação e desresponsabilização onde se inserem vários agentes educativos, que se verifica o maior escrutínio social relativamente às regras, para além de diferentes conceitos entre professores, pais e alunos acerca da indisciplina (Oliveira, 2002). Esta ambiguidade conceptual e de praxis impõe-nos a necessidade urgente de se estabelecer limites claros e justos. A definição clara das regras básicas de convivência social e escolar; a constituição de equipas de trabalho, o debate desta temática e o envolvimento de todos na sua aplicabilidade; o desenvolvimento de atividades e tarefas desafiantes, preventivas e motivadoras para os alunos, permitem uma avaliação real do contexto ajudando-os a desenvolverem-se ativamente e responsabilmente.

A indisciplina, enquanto fenômeno educativo e social, deverá ser encarada como uma realidade crescente, não só no espaço circunscrito da escola como no envolvente, exprimindo-se inclusive em episódios de violência entre e contra jovens, numa crescente preocupação para pais, professores e alunos. A complexidade e a multifatorialidade deste tema obriga-nos a considerá-lo com a devida atenção, quer a nível da sua etiologia, gravidade e proliferação geracional e contextual, destacando-se pelo menos cinco fatores potenciadores: a personalidade da/o estudante, a turma e as suas características, o/a professor/a e o modo de gerir o espaço da sala de aula, as normas escolares e a sua aplicabilidade, e o fator família (Rego & Caldeira, 1998). Para além dos efeitos nefastos da indisciplina, parece existir uma relação causal negativa a curto, médio e longo prazo, nos processos pedagógicos e aproveitamento escolar dos estudantes, que tem servido de justificação legislativa para a criação de turmas de percursos curriculares alternativos (Oliveira, 2002; Amado & Freire, 2003). Neste cenário de hipotéticas causalidades, Oliveira (2002) afirma que os professores tendem a desresponsabilizar-se mais do que os alunos, atribuindo às famílias maior responsabilidade. Oliveira (2002), acerca da perceção e noção dos estudantes e professores sobre (in)disciplina, reflete que em estudantes a indisciplina verifica-se essencialmente em comportamentos gerais de falta de respeito por professores, raramente relacionados com o trabalho escolar ou com consequências na aprendizagem; e, uma identidade de culpa localizada nos estudantes, e professores, com pouquíssima incidência na família. Enquanto que para os professores, a indisciplina revê-se no desrespeito por professores e colegas e pelo incumprimento das regras, perturbando o normal funcionamento das aulas, não incidindo nas aprendizagens, e atribuindo uma maior responsabilização por estes comportamentos a estudantes e famílias; o que nem sempre corresponderá à verdade, principalmente se a análise for simplista, isoladora e redutora sobre a responsabilização dos professores.

Como afirma Garcia (1999), “A indisciplina tem sido intensamente vivenciada nas escolas, apresentando-se como uma fonte de stresse nas relações interpessoais, particularmente quando associada a situações de conflito em sala de aula” (p.101).

A indisciplina é um conceito complexo e difícil de explicar no seio das relações humanas, surgindo em todos os níveis de escolaridade, com variações conceptuais geracionais, alterando-se e moldando-se no tempo e no espaço. Parrat-Dylan (2012) usa o termo de incivilidade e agressividade para caracterizar o ambiente que se vive em sala de

aula contribuindo para alguma insatisfação docente, pelo que todos os intervenientes na educação/formação deverão investir responsabilmente na resolução das questões emergentes. Todas as escolas possuem, efetivamente, regras face à indisciplina que estão normalizadas e tipificadas em vários documentos nomeadamente, o Decreto-Lei nº 51/2012, de 5 de setembro que aprova o Estatuto do aluno e ética escolar e Regulamento Interno. Estes documentos regulamentam e estabelecem os direitos e deveres dos alunos, para além das medidas disciplinares bem como da responsabilidade dos encarregados de educação e restante comunidade educativa. Neste cenário normativo imperam várias variáveis a considerar, tal como refere Oliveira (2002) “[...] idade dos alunos, mentalidade dos professores, dos pais e da sociedade envolvente” (p.72).

Como aduz Estrela (2002) “[...] o conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas [...]” (p.17). A indisciplina é um comportamento indesejável e pontualmente incontrolável, que traz implicações diretas ou indiretas em contexto de sala de aula e noutros espaços escolares, prejudicando o processo de aprendizagem e desenvolvimento das/os estudantes (Curto, 1998). Este problema não está desprovido de contextualização, embora a mesma possa diferir de caso para caso, verificando-se divergências entre o normalizado e os comportamentos, atitudes e formas de socialização desadequados. Existem paradigmas normativos universais que poderão sustentar alguma uniformização, quer em termos de clarificação do conceito quer da sua aplicabilidade, tal como afirmou Veiga (2007) “indisciplina entende-se a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola” (p.15). No entanto, a forma como cada comunidade educativa encara o problema poderá deferir entre um quadro preventivo ou um quadro de controle da indisciplina (Sampaio, 2002). Poderá ser esta a prerrogativa que esteja no cerne da discussão e que muitas vezes servirá de justificação para uma discrepância de atuação em contextos escolares semelhantes.

Assumimos disciplina como todos os comportamentos (formais ou informais) que se considerem pedagógica e socialmente aceitáveis numa relação contextual, não devendo ser um fim, tal como afirma Oliveira (2002) “Ora a disciplina é apenas um meio e não um fim, e nem todos os meios para a manter são legítimos” (p.73). Apesar de ser um tema sempre atual, não é de facto um tema consensual.

Existem modelos interpretativos da (in)disciplina que nos ajudam a balizar e a entender as concepções teóricas:

1) Modelo comportamentalista e de aprendizagem social: consistindo na modificação do comportamento a partir da manipulação de estímulos e reforços (modelagem), usando a recompensa ou o castigo como reforço ou inibição de comportamentos. Oliveira (2002) diz que “Importante para evitar a indisciplina é explicitar claramente as normas ou “regras de jogo”, repetindo-as amiúde, e também ignorar os comportamentos disruptivos (para não os reforçar), ao mesmo tempo que se elogia os bons comportamentos”; “O reforço do bom comportamento parece ser a chave da solução do mau comportamento” (pp.75-76).

2) Modelo psicodinâmico: em que se pretende compreender causas comportamentais disruptivos, numa consciencialização e exteriorização de mecanismos e conflitos emocionais ultrapassando possíveis inibições. O autoconceito ligado à (in)disciplina poderá ficar “responsável” por comportamentos disruptivos, quando o aluno sente o insucesso como uma ameaça, justificando-a não como incompetência, mas como desinteresse;

3) Modelo psicossocial ou de dinâmica de grupo: depende da capacidade dinâmica de ajuste do grupo e do professor enquanto líder;

4) Modelo de desenvolvimento pessoal: centrado na pessoa, orienta o aluno, de acordo com a sua idade e na base do autocontrolo e autodisciplina, controlando o seu comportamento.

Apesar destes modelos poderem explicar o fenómeno da (in)disciplina, também deveremos considerar outras explicações, nomeadamente: turma grandes, metodologias e estratégias pedagógicas desajustadas; falta de concordância entre interesses dos alunos e da escola; ausência de comunicação; falta de alinhamento posicional entre os professores; e “não principalmente ao mau uso de reforços, a frustrações inconscientes do aluno, a problemas de dinâmica de grupo ou à não consideração do desenvolvimento do aluno” (Oliveira, 2002, p.79).

Caracterizando a indisciplina como uma realidade multicausal, poderá, esta ser minimizada através de uma maior abertura para o diálogo e comunicação por parte de todos os intervenientes, bem como melhorias relacionais (Curto, 1998; Oliveira, 2002).

Conforme estas proposições, Eccheli (2008) considera que um dos fatores determinantes na prevenção da indisciplina se prende com a motivação para aprender, dependendo este da perspectiva e vontade do/a estudante, tendo Sampaio (1999) reforçado que “Só um aluno interessado pode ser um aluno disciplinado” (p.12). No entanto, nem tudo depende exclusivamente do/a estudante; num ambiente democrático a (in)disciplina não deverá centrar-se exclusivamente na/o estudante, mas ser abordada numa perspectiva holística e sistémica, onde famílias, pares e professores poderão ser possíveis desencadeadores desses comportamentos. Efetivamente, o/a professor/a enquanto líder e gestor/a da sala de aula terá um papel determinante na gestão da disciplina e na potencialização da motivação de estudantes. Para tal, poderá implementar estratégias pedagógicas, metodologias de ensino, comunicacionais, organizacionais, avaliativas e relacionais, processos de incentivo diferentes e diferenciados, oferecendo possibilidades de desempenhos adequados ao sucesso, minimizando, assim, a potencialidade de ocorrências de comportamentos de indisciplina (Eccheli, 2008). No entanto, importa salientar que a criação de um contexto disciplinador e saudável de aprendizagem não depende exclusivamente do/a professor/a; é necessária uma responsabilidade coletiva, familiar e institucional na criação de ambientes limpos de comportamentos disruptivos, onde todos e não só cada estudante são motores dessa (in)disciplina, necessitando de ações preventivas, como dissuasoras desses comportamentos disruptivos, através da procura da autodisciplina, cooperação, tolerância, solidariedade, controlo interno e autonomia deste (indo ao encontro do legislado no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória), para uma construção de um autoconceito positivo, “[...] pelo treino na resolução de conflitos, pela atribuição progressiva de responsabilidades na turma e na escola” (Estrela, 2002, p.42). A atribuição da gravidade dos comportamentos disruptivos admite uma variabilidade considerável, dependendo do nível escolar e idade dos/as estudantes; na turma, pela definição das regras, normas e procedimentos, desde o início de forma clara e aplicável de acordo com as expetativas; gestão das dinâmicas de grupo atendendo à individualidade e fomentando a coesão do grupo atendendo sempre aos objetivos; no/a professor/a, pela capacidade em dosear a autoridade de forma imparcial, correspondendo a uma coerência e consistência normativa, valorizando a comunicação, as relações, os comportamentos e expetativas positivas perante a vida escolar, criando climas relacionais, dinâmicas, métodos e recursos variados adequados aos alunos (Raposo, 2002).

Na escola, pela definição clara das regras básicas de convivência social e escolar; constituição de equipas de trabalho nesta temática para além do envolvimento de todos na sua aplicabilidade; desenvolvimento de atividades e tarefas desafiantes e motivadoras para os alunos, ajudando-os a crescer ativa e responsabilmente.

A desresponsabilização global ou pontual de todos os envolvidos perante atos e comportamentos de transgressão ou disruptivos, enquadrados em grau e contexto adequado ao grupo etário, poderá induzir-nos a análises reducionistas da realidade e inibitórias quer no processo preventivo quer no processo de resolução, levando a sentimentos de impunidade, de desgaste e de perda de autoridade durante o decorrer das atividades em sala de aula (Estrela, 2002). A prevenção, a liberdade alicerçada à autoridade, a eventual coação e punição poderão ser áreas de análise durante o processo disciplinar e disciplinador, procurando uma autodisciplina consciente e responsável do aluno (Oliveira, 2002). A intervenção neste tema deverá ser preferencialmente preventivo e não punitivo, havendo estratégias mais centradas nos professores ou nos alunos. O professor discutirá e ajustará as suas ações, competência, metodologia e estratégias em sala de aula, com os restantes colegas, rejeitando disparidades comportamentais, disciplinares e de controlo.

Deverá usar a empatia e outras competências da inteligência emocional para promover e desenvolver a autodisciplina no aluno. De acordo com Oliveira (2002, p.81) as técnicas que os professores podem usar para ajudar no controlo da disciplina são de ajuda ao autodomínio, à execução das tarefas evitando a frustração e consequentes distúrbios com aumento de reforços positivos, objetivos pessoais, elogiando ou castigando; direcionando o foco atencional para a solução e não para o problema.

A motivação enquanto motor desencadeador da satisfação de necessidades será responsável por um conjunto de ações cognitivas, físicas, emocionais e comportamentais que orientam o aluno para o alcance de determinado objetivo (pessoal ou grupal), através de traços gerais e individuais (motivação intrínseca) ou de aspetos situacionais (motivação extrínseca). Em ambos os casos o tipo de incentivo, de comunicação e de *feedback* deverá incidir preferencialmente nas ações, em função do trabalho realizado nas tarefas e não em aspetos individuais de personalidade. Como afirma Eccheli (2008), a indisciplina nas escolas pode estar relacionada com “a falta de motivação dos alunos diante do facto de se verem obrigados a estar numa sala de aula sem entender o porquê e para quê daquilo,

considerando os conteúdos inúteis, ou mesmo que sejam úteis, não compreendendo bem para que servem” (pp.200-201).

A valorização de competências/capacidades e do esforço, é benéfico para manter focados os alunos em sala de aula, procurando, sempre que possível, a realização de atividades individualizadas e em grupos cooperativos, numa vertente preventiva e promotora de melhorias no clima e comportamentos em sala de aula. Já o mesmo não sucede com estudantes desmotivados ao não se envolverem nas tarefas escolares, devido ao recorrente desânimo e constante sensação de fracasso perante as dificuldades da tarefa, “É importante salientar que não é o fracasso inicial que diminui o interesse ou esforço do aluno para realizar a atividade, o que leva ao abandono da tarefa e perda da motivação é a experiência repetida de fracasso (ibidem, pp.207-208)”. É neste presumível quadro de desmotivação e desinteresse pelas atividades escolares que comportamentos de abandono, apatia e indisciplina podem surgir.

As dinâmicas em sala de aula devem ser ponderadas em função do grupo/turma, ajustando as diferentes ações pedagógicas e atitudinais em sala de aula de forma justa e coerente, não desvalorizando ou sobrevalorizando as situações de incumprimento, incidindo unicamente no comportamento de indisciplina. De outra forma poderá desencadear repetitivos comportamentos disruptivos como chamadas de atenção (Raposo, 2002). Este aspeto abordado anteriormente por Sampaio (1999) demonstra a necessidade de uma adequada intervenção para uma resolução eficaz “Por esta razão, as primeiras manifestações de indisciplina ou de provocação, usadas como teste à autoridade do professor, devem ser prontamente analisadas e resolvidas” (p.8). Em todo este processo dever-se-á usar uma comunicação clara e objetiva como um veículo preferencial de partilha de ideias e sensações.

Sampaio (1999) afirma que a questão da disciplina e indisciplina na sala de aula está alocada ao resultado das relações pedagógicas dos diversos atores educativos e contextos, nos fatores pessoais e interrelacionais, como a empatia e na qualidade comunicacional.

Devemos atender também para uma “impreparação” por parte dos docentes para lidar com a (in)disciplina e no uso de diferentes estilos de liderança (Oliveira, 2002), nem sempre adequados. Este autor salienta alguns aspetos que parecem poder dificultar a boa disciplina em sala de aula, nomeadamente nos alunos; temperamento, descompensação

afetiva e familiar, falta de incentivo, motivação e vontade para estudar, múltiplas retenções, falta de estratégias de autocontrole; nos professores: incompetência técnica e pedagógica, formação deficitária para lidar com a indisciplina, falta de vocação, esgotamento e stress pelo número excessivo de aulas, personalidades incompatíveis a nível relacional, falta de diálogo e comunicação; na família: falta de autoridade por parte dos pais, permissividade elevada, falta de atenção e afeto, incapacidade em impor a disciplina, violência e comportamentos disruptivos em ambiente familiar. É pois imperativo uma co-responsabilização pessoal, familiar, comunitária, e social acerca dos problemas da indisciplina, sob pena de desvirtualizarmos a nossa ação enquanto pedagogos e responsáveis pela ação educativa e formativa dos novos cidadãos. Estrela (2002) evidenciou os inúmeros ganhos para os alunos caso se estabeleça uma relação de proximidade e colaboração entre pais e professores, apesar de difícil e podendo passar por momentos de desconfiança mútua, estereótipos e influências negativas. Existem estratégias que potenciam o envolvimento parental na procura de aumentar a eficácia desta parceria entre professores, pais e alunos e que passam por técnicas que envolvem leitura e uso dos livros, que encorajam a comunicação entre pais e a criança, que estimulam atividades informais de aprendizagem, que envolvem os pais na estruturação de atividades de aprendizagem, e que desenvolvem competências de ensino por parte dos pais (Estrela, 2002). Desta forma evitamos a propagação de crenças erróneas acerca de valores e práticas relativas à autoridade educativa e familiar, numa partilha progressiva de responsabilidade o que promoverá não só o aumento do autoconceito como também do aumento de melhorias escolares. Como afirma Estrela (2002) “[...] é igualmente importante que os pais sejam envolvidos em programas que visam prevenir ou corrigir situações de indisciplina e de violência na escola” (p. 40), desenvolvendo inclusive um compromisso contratual e comportamental entre pais, professores e alunos. O autoconhecimento do professor, o conhecimento dos alunos (necessidades, interesses, gostos, opiniões, objetivos), a clareza e objetividade na definição das regras aliada a uma boa gestão, planeamento e organização das atividades na sala de aula (promoção de um bom clima de aprendizagem e socialização), são alguns dos fatores determinantes na prevenção da indisciplina. Também podemos encontrar estratégias que permitem melhorar a disciplina, tais como, existência de momentos de silêncio, diálogo, partilha e reparação de estragos, pedido de desculpas ou interrupção de atividades prazerosos para os alunos.

O estudo de Ferreira (2002) sobre estratégias de intervenção e indisciplina, na perspectiva dos docentes e alunos concluiu que a indisciplina é um fenómeno multideterminado com maior incidência nos alunos do sexo masculino com elevado número de retenções. As principais causas identificadas foram: falta de apoio familiar, crises sociais, problemas psicológicos e más condições de vida, para além de ter verificado que na opinião dos alunos, existe indisciplina na escola e que não está controlada. Por isso deveria haver negociação sobre as normas disciplinares, os professores deviam ser mais rigorosos nas situações de indisciplina. Também encontrou uma correlação entre menos sucesso escolar e maior indisciplina.

É inevitável a correlação direta entre indisciplina e aprendizagem em sala de aula como promotor do sucesso, tal como afirma Barroso (2004) “A disciplina e a aprendizagem são duas faces de uma mesma moeda” (p.12), sendo difícil alterar uma sem provocar modificações na outra; pelo que implica constantes ajustes dos professores às ações dos alunos minimizando os desajustes comportamentais às regras definidas previamente em sala de aula. Numa leitura pedagógica, este controlo atitudinal, por vezes esbarra com a necessidade da centralidade na instrução e não na disciplina tornando a intervenção organizacional, comportamental e gestão da sala de aula difícil por parte do professor (Estrela, 2002).

As normas e valores civilizacionais que nos regem devem ser construídos da praxis educativa, numa procura constante da construção e convivência sadia de todos, balizados por normativos de socialização (Silva, 2010).

Capítulo III-Liderança

A liderança é a ação que assegura a condução do grupo na direção prevista, o líder é aquele que corporiza a liderança, que aponta o caminho, que cimenta o espírito de grupo, que salvaguarda a motivação e a unidade na acção de todos os elementos”. (Silva, 2010, p.53)

O tema liderança tem sido alvo de uma análise exaustiva há mais de sete décadas (Matos & Grave, 2018). A liderança deve ser vista como um processo de influências consolidado por valores, crenças, orientado para e na visão escolar, procurando a confiança e o comprometimento de todos os agentes educativos no alcance de um ideal de uma melhor escola para todos (Bush, 2008). Para Silva (2010), as escolas apresentam um tempo e contexto próprio de acordo com uma realidade e identidade singular, procurando na sua diversidade cultural e social, sinergias educativas de excelência. São nestes contextos que as lideranças educacionais, deverão ser analisadas contemplando a especificidade inerente a uma organização única no domínio pedagógico e social, agregando-se inevitavelmente à melhoria do ensino aprendizagem, ao desenvolvimento e a todos os processos de mudanças. Retirando o essencial de cada modelo de liderança verificamos que cada um valoriza aspetos distintos, mas igualmente importantes na dinâmica escolar, pelo que não se deve considerar este ou aquele modelo, como o ideal. Mas sim, a valorização de um modelo, que se estruture em função do contexto situacional e pessoal de todos os intervenientes.

A liderança, enquanto conceito comportamental e organizacional não tem apresentado consenso entre os vários intervenientes, havendo inúmeras definições, algumas complementares outras claramente divergentes (Rego & Pina e Cunha, 2019).

Este crescente interesse científico e investigacional tem resultando numa vasta gama de teorias, concepções e modelos não garantindo a identificação de variáveis únicas que definam um líder de um não líder. À partida, sabe-se que a liderança desempenha um papel fundamental na implementação de mudanças em todas as organizações (Bento, 2008; Silva, 2010), não havendo líderes nem lideranças perfeitas. A liderança corresponde ao processo de influência e transformação dos liderados, para o alcance de objetivos comuns, considerando o trabalho partilhado com a equipa e não somente o resultante do trabalho individual (Rego & Pina e Cunha, 2019). A diversidade de capital humano e organizacional das escolas, conduz-nos à premissa de que esta apresentará os resultados

expectáveis com o ideal de excelência na formação humana, se estiver alocada a uma boa e eficaz liderança (Bolivar, 2012). No preâmbulo do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril assistimos a uma consolidação da ideia de que a garantia de eficácia e sucesso escolar esteja diretamente ligada a uma liderança forte⁹ dever-se-á adotar “lideranças eficazes”, “lideranças fortes”, “boas lideranças”. Assim optando por uma postura de liderança efetiva, pró-ativa, ajustando e adaptando os comportamentos e a liderança em função das situações que se apresentam, poderemos promover mudanças, a melhoria no ensino/aprendizagem e consequentemente de toda a estrutura escolar.

As inúmeras definições de liderança podem variar na generalidade ou na especialidade, no entanto, existe sempre, um ponto convergente: qualquer definição implica sempre a existência de líderes e liderados, sendo que os primeiros necessitam de ser reconhecidos e respeitados pelos segundos: “Não há líderes sem liderados e, sobretudo, não há líderes quando não são reconhecidos como tal” (Silva, 2010, p.20). A atribuição e o reconhecimento de credibilidade do líder por parte dos liderados, sem ter um caráter de obrigatoriedade, é um fator essencial (Rego & Pina e Cunha, 2019). Não basta superiormente atribuir cargos e funções na esperança que esse professor seja um líder, ele será em primeira instância um executor correspondendo às expectativas laborais. Para Kouzes e Posner (2009) “[...] a liderança não depende de posição ou título. A liderança não tem a ver com poder ou autoridade organizacional [...] A liderança tem a ver com relacionamentos, com credibilidade e com aquilo que se faz” (p.369). Para estes autores a liderança não é algo hereditário, mas sim um conjunto de capacidades e habilidades que podem ser melhoradas, treinadas e aperfeiçoadas, tendo em atenção o aspeto motivacional e a vontade aliadas aos modelos, às ações e reações em contexto pessoal e coletivo, aduzindo que [...] a liderança é um conjunto de capacidades e de habilidades que são úteis [...]. E, como qualquer capacidade, pode ser reforçada, aperfeiçoada e aumentada, dependendo da motivação e do desejo, juntamente com prática e as reações, os modelos que se segue e o treino (p.371).

Outras opiniões sustentam e solidificam as ideias principais como se constata em Blanchard (2007): liderança é “a capacidade de influenciar outros, libertando o poder e o potencial dos indivíduos e das organizações para alcançar o bem superior” (p.xi), sendo

⁹ Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril: regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (preâmbulo)

que o termo, “bem superior” se reporta a um processo de respeito, com uma visão forte e representa o “que é melhor para todos os envolvidos” Não basta ao líder procurar atingir objetivos, terá que contemplar a realização e a satisfação dos atores laborais, não podendo colocar, por isso, de parte a condição humana como ponto-chave para o sucesso de liderança, como afirma Blanchard (2007) “(...) um nível superior de liderança concentra-se nos resultados a longo prazo e na satisfação humana” (p.xii). Bento (2008) acrescenta que “A liderança é mais emocional, inovadora, criativa, inspiradora, visionária, relacional- pessoal, original, proactiva, assente em valores” (p.37).

O líder, segundo Bento (2008) deve ser detentor de características inatas ou adquiridas com a capacidade de ajuste às situações e contextos da organização, conseguindo gerir conflitos e influência principalmente em ambiente incertos, ambíguos e complexos, havendo uma transversalidade nas particularidades dos líderes que passam por serem emocionalmente cativantes em ações visando o futuro, procurando os liderados apoio emocional (Silva, 2010). Para Kouzes e Posner (2009), o processo de liderança e as suas competências podem ser aprendidas, devendo o líder manter-se focado e apaixonado quer pelos seus liderados, quer pelo que fazem, realçando que a “liderança não é um assunto racional. A liderança é um assunto emocional” (p.384). O reconhecimento e aceitação pelos outros representa uma importante aliança na valorização do líder em termos qualitativos em função do desempenho. Lieberman e Miller (2005) advogam num cenário de mudança, que os professores líderes devem sentir-se envolvidos no seu desenvolvimento profissional, na partilha, inspiração e motivação dos outros, ajustando as oportunidades de liderar consoante a situação em causa, contribuindo para ambientes sadios de aprendizagem e crescimento pessoal.

De acordo com Chiavenato (1983), um líder deve possuir alguns traços de personalidade, que podem sustentar e promover o seu desempenho e dos liderados, mas que não justificam todo o processo. O que levanta a necessidade de se olhar para as habilidades comportamentais também como essenciais durante a liderança, nomeadamente as competências técnicas, comunicacionais, mediação, relacionais, entre outras. Para Rego e Pina e Cunha (2019) “Os bons líderes conhecem-se a si próprios e rodeiam-se das pessoas detentoras de competências de que eles próprios não dispõem” (p.61), ajudando-os a estabilizar lacunas pessoais e profissionais. O pensamento estratégico, poder de decisão, persuasão e coesão, integração, visão a capacidade comunicacional e empática, a

resiliência, a assertividade, a auto-organização, a automotivação, a autodisciplina são algumas das características que o líder deve procurar desenvolver focada numa visão e objetivos individuais e coletivos.

Assim o líder deve ter a capacidade de estruturar a sua ação em ambientes de tensão e conflito, procurando estratégias concertadas com os demais para a resolução dos problemas, delegando responsabilidades e promovendo, estimulando a criatividade e a inter-ajuda. A redefinição de prioridades, o reforço e valorização dos valores devem ser um dos critérios no relacionamento com os liderados usando uma abordagem racional ou emocional dependendo da situação (Rego & Pina e Cunha, 2019). Em paralelo, o líder eficaz deverá proporcionar que os liderados desenvolvam semelhantes habilidades de forma autónoma e responsável; deverá saber comunicar de forma assertiva, usando uma comunicação ativa promovendo a partilha de anseios, inseguranças, medos, vontades, desejos, ideias; deverá ter a capacidade de motivar os liderados, antecipando e analisando os seus desempenhos através da criação de ambientes agradáveis; deverá conseguir gerir os conflitos entre os liderados identificando as origens e as causas dos mesmos e propondo a resolução partilhada da resolução dos mesmos, estabelecendo relações de confiança, coesão e espírito cooperativo.

3.1. Modelos e Estilos de Liderança

A literatura tem demonstrado uma panóplia de modelos e estilos de liderança, vantagens e desvantagens de cada um, sem que, contudo, se tenha conseguido chegar a um consenso acerca de qual o estilo mais adequado a usar, reiterando a perspetiva de idealmente, se poderem utilizar vários modelos. Como salienta Rego e Pina e Cunha (2019) “liderar é mobilizar, inspirar, encorajar e conduzir as pessoas por caminhos e para destinos com os quais elas se identificam” (p.23). Esta ideia de orientação pressupõe uma mudança, um processo de influência natural, um crescimento individual, grupal e organizacional, para o qual é importante ter presente para melhor adequar o estilo e modelo de liderança, o conhecimento dos diferentes atores, os contextos e circunstâncias do processo de liderança.

Inocêncio e Grave-Resendes (2014) consideram que “o tema da liderança escolar é mais do que nunca considerado a peça chave para as organizações escolares [...]” (p.104),

seja ela principal, intermédia, formal ou informal e que “[...] não pode existir uma boa escola, uma escola de qualidade, sem uma boa liderança” (p.107). Após investigação, estes autores verificaram que apesar da divergência conceptual, a liderança poderá estar alocada exclusivamente a aspetos da personalidade do líder, a efeitos contingenciais e situacionais ou às relações entre líder e liderados. A liderança não é algo que possa ser exercida pontual e esporadicamente, necessitando de empenho e comprometimento de todos, numa visão estratégica; tal como afirmam Heifetz e Laurie (2019),

A liderança vista a esta luz, exige uma estratégia de aprendizagem. Um líder, de um nível superior ou de um nível inferior, com ou sem autoridade, tem de comprometer as pessoas no confronto do desafio, ajustando os seus valores, alterando perspetivas e aprendendo novos hábitos (p.98).

É neste cenário escolar, onde as mudanças se acentuam perante a diversidade de capital humano, que encontramos apoio na ideia defendida por Kotter (2019) de que, “A liderança, em contrapartida trata de lidar com a mudança” [...] “Maior mudança exige sempre maior liderança” (p.53), resultando na necessidade de se estabelecer a direção dessa mudança, visão e estratégias de futuro. Assim, procura-se o alinhamento e a gestão eficaz de todos, suportada por uma motivação bem sucedida e efetivada em comportamentos energéticos e motivados. Neste processo de mudança resultando num trabalho adaptativo dos líderes e liderados, surge um desafio difícil de conciliar com todas as variáveis existentes num contexto ecológico e sistémico como a escola e que passa, pela mobilização das pessoas (Heifetz & Laurie, 2019). A esta mobilização dever-se-á associar o desenvolvimento pessoal e organizacional, bem como a potencialização de sentimentos positivos numa dinâmica de ressonância emocional positiva, em que a positividade emocional e contextual alojar-se-á aos melhores desempenhos profissionais e relacionais (Goleman, 2020). Numa mudança adaptativa, com a mobilização das pessoas através do compromisso, o líder deverá fomentar um ambiente de pertença, que controle e gere conflitos, protegendo, orientando, avaliando, validando e direcionando os liderados, mantendo as normas organizacionais; incentivando a aprendizagem; apresentando-se como um exemplo a seguir com uma postura diferenciada. A constante necessidade de mudança e ajuste à realidade impõe uma atenção disciplinada do líder, perante si, os outros e as situações, criando linhas de confiança, partilha de emoções, vontades, mostrando a necessidade de colaboração, responsabilidade e desenvolvimento de inteligência coletiva, tal como afirma Heifetz e Laurie (2019) “A atenção disciplinada é marca da liderança”

(p.86). As mudanças que surgem nas organizações, geralmente resultam de lideranças eficazes implicando a satisfação nos liderados, confiança, coesão, espírito de equipa e partilha de responsabilidades e decisões, para além da importância dos líderes no sucesso ou fracasso das equipas e organizações (Rego & Pina e Cunha, 2019). Não nos esqueçamos que neste processo estamos a lidar com pessoas, com características de personalidade individuais, pelo que a ação do líder estará sempre balizada pelos seus valores e ideais bem como pelas vontades de outros num processo limitado “[...] o papel dos líderes, embora significativo, é limitado” (Rego & Pina e Cunha, 2019, p.31).

A maneira como líderes estruturam e direcionam o comportamento e as suas ações espelham o estilo de liderança adotado, podendo estar englobado numa só teoria ou em várias, dependendo da situação e contexto. Alguns autores (Bush & Glover, 2003; Leithwood & Jantzi, 2005; Bush, 2008) reforçam a importância do conhecimento acerca do contexto/situação para melhor selecionarem o modelo ou estilo de liderança. Assim, cada vez mais, para liderar, não basta ser possuidor de um coeficiente de inteligência (QI) elevado, uma inteligência emocional (IE) adequada, ou de competências técnicas excecionais se o líder não for reconhecido pelos liderados. Como afirma Silva (2010) “[...] a liderança pode ser definida como um processo natural de influência que ocorre entre uma pessoa, o líder, e os seus seguidores” (p.56).

Nesta diversidade conceptual, podemos alocar padrões teóricos de liderança assentes nos traços de personalidade do líder, nos comportamentos pelo líder ou nas variáveis situacionais ou contingenciais, numa perspectiva dinâmica, evolucionista de interação procurando as melhores soluções de liderança. No primeiro padrão teórico ligado aos traços de personalidade, salienta-se a importância de isolar características individuais essenciais, tais como força física, inteligência que um líder e um não líder devem apresentar. Desta forma, considera-se que as qualidades pessoais dos líderes serão por si só potenciadoras de uma eficaz liderança e de um reconhecimento imediato do mesmo. No entanto, a personalidade do líder enquanto premissa importante não deverá ser absolutista, por não ser o único critério que sustente a possibilidade de sucesso de um líder numa situação e insucesso noutra.

Para Bilhim (2001) “A teoria dos traços da personalidade do líder procura definir os traços psicológicos, sociais, físicos e intelectuais, que discriminam o líder do não líder

[...]” (p.339), tendo este autor defendido que um líder nasce líder. Uma teoria que não encontra sustentação teórica, por não haver consenso acerca de quais os traços de personalidade que são absolutamente necessários e vinculativos num líder, podendo inclusive, depender muito mais do contexto (Bento, 2008). A atribuição ao líder, de característica e qualidades inatas e não sujeitas a modelagem ou aprendizagem, confere a esta teoria alguma fragilidade na sua aplicabilidade, esbarrando com constrangimentos como: existência das mesmas qualidades inatas nos não líderes; não existência de traços universais que permita antever a reação numa situação específica, o não isolamento específico dessas características.

Num segundo modelo teórico podemos relacionar o comportamento do líder em relação à prestação, desempenho para com a organização, tendo a teoria dos estilos de liderança atribuído o sucesso da organização ao comportamento do líder. Segundo Sampaio (2004), “são teorias que estudam a eficácia da liderança em termos de estilos de comportamento do líder, independentemente das suas características pessoais, relativamente aos seus subordinados” (p.189). Nesta teoria, o foco está na análise dos comportamentos e nas atitudes do líder relativamente aos liderados, diferindo da anterior, que incide a sua atenção nas qualidades pessoais do líder. O comportamento que o líder utilizar com os seus subordinados ditará o estilo de liderança, destacando -se como: autoritário/autocrático, democrático e liberal ou *laissez-faire*. No estilo autoritário/autocrático, o líder é muito diretivo fixando claramente a forma de resolver e executar as tarefas/situações, havendo uma hierarquização bem definida dos papéis, uma centralização da autoridade, para além da determinação e proibição de tarefas a realizarem por elementos do grupo. Este controlo absoluto por parte do líder, deixa pouca liberdade e criatividade aos liderados. No estilo democrático, a opinião do grupo é um fator determinante e o líder fomenta a discussão e a participação do grupo descentralizando a autoridade. Existe uma partilha de responsabilidades, realçando o líder e os liderados. No estilo liberal ou *laissez-faire* a participação do líder será mínima e distante, apresentando um comportamento passivo, valorizando a liberdade individual e grupal na tomada de decisão, evitando tomar a iniciativa e o processo avaliativo.

A escassez de estudos quantitativos sobre os comportamentos de liderança tem dificultado saber com exatidão quais os comportamentos expetáveis num líder. Goleman (2018) partilhou uma pesquisa efetuada por uma empresa de consultadoria Hay/McBer,

onde aferiram para uma liderança eficaz a existência de seis estilos de liderança diferentes, designadamente, coercivo, autorizado, afetivo, democrático, modeladores e formadores, estando estes alocados a diferentes componentes da inteligência emocional (IE). Também concluíram que os melhores líderes não usavam um só estilo de liderança, mas qualquer dos seis estilos, de forma homogénea, alternada e com grau de intensidade variável dependendo da situação. É importante que os líderes reconheçam quais os seus estilos de liderança e quais as componentes da IE que lhes estão associadas e que carecem de melhoria ou aprendizagem. O controlo do ambiente e clima de trabalho são importantes para o líder, como impulsionador de momentos de produtividade e desenvolvimento da organização, onde estão contempladas variáveis como: flexibilidade (liberdade dada aos liderados para inovarem e serem criativos); responsabilidade (para consigo, com os outros e com a organização); padrões (impostos pelas pessoas); precisão (no desempenho); adequação das recompensas; clareza (acerca dos valores e missão); empenho (em relação a um objetivo) e onde cada um dos seis estilos de liderança exerce um efeito único no clima organizacional.

O estilo coercivo (líder coercivo), usa como lema direcional da sua ação “Faz o que eu digo” e geralmente é usado em situações de mudança abrupta, e com liderados problemáticos. Este estilo é castrador e inibidor da maioria das variáveis do clima organizacional, como afirma Goleman (2018) “O estilo coercivo... mina uma das mais importantes ferramentas do líder – motivar os outros mostrando-lhes que o seu trabalho faz parte de uma missão partilhada” (p.16). Apesar do efeito nefasto do estilo coercivo, este deve ser usado com cautela, em situações extremas, podendo ser o mais eficaz com liderados problemáticos quando se esgotaram todas as outras ações. As componentes da IE asseguradas por este estilo são: motivação para a conquista, iniciativa, autocontrolo.

O estilo autorizado (líder autorizado), tem como lema “vem comigo”, onde a liberdade no alcance dos objetivos estabelecidos é deixado como opcional para cada liderado, existindo uma exposição e clareza dos objetivos e visão, bem como dos feedbacks dos liderados acerca do sucesso e eficácia do seu trabalho em prol da organização. Este líder apresenta-se como um visionário, motivando os liderados dando-lhes a sensação da importância do trabalho de cada um para a organização. Apesar de poder ser o mais eficaz, o estilo autorizado não resulta em todas as situações, particularmente naquelas onde os liderados são mais experientes do que ele, tal como

afirma Goleman (2018) “No entanto, mesmo com tantos senãos, os líderes deverão procurar assumir este estilo sempre que possível” (p.21), principalmente em contextos de instabilidade. Os padrões de exigência apresentados aos liderados regem-se pela visão do líder, embora lhes seja dada liberdade para arriscarem e definirem os meios de alcance. As componentes da IE asseguradas por este estilo são: autoconfiança, empatia, estímulo da mudança.

O estilo afetivo/afiliativo (líder afetivo), usa o lema “As pessoas estão em primeiro lugar”, valorizando primeiramente os sujeitos e as emoções, reforçando a moral e a harmonia do grupo, em detrimento dos objetivos e tarefas. A comunicação, a sensação de pertença, a partilha de emoções, os feedbacks positivos são muito valorizados neste estilo, deixando o liderado perdido quando necessita de uma estruturação na sua melhoria. Para Goleman (2018) apesar de vantajoso, este estilo, não deverá ser usado isoladamente, mas em comunhão com o estilo autorizado. Emocionalmente, o estilo afetivo/afiliativo evoca o reforço nos laços afetivos, valorizando a aproximação entre os pares, o sentido de pertença, a comunicação e harmonia entre todos. O estilo afetivo/afiliativo e o estilo autorizado em trabalho articulado apresentam-se como poderosa aliança no que concerne à liderança, tal como afirma Goleman (2020) “[...] todos os líderes devem utilizá-lo particularmente quando pretendem manter a harmonia numa equipa, levantar o moral, melhorar a comunicação, ou recuperar a confiança perdida” (pp.57-58). As componentes da IE asseguradas por este estilo são: empatia, criação de relações, comunicação.

O estilo democrático (líder democrático), tem como lema “o que te parece”, promovendo a flexibilidade, a responsabilidade, escutando a opinião dos liderados, procurando o consenso através da participação de todos. Apesar de democrático, este estilo deixa muitas vezes os liderados confusos, inseguros e com a sensação de uma não liderança, derivada às inúmeras reuniões de discussão entre todos e a um adiar de decisões.

Para Goleman (2018) este estilo deve ser usado “...quando o líder está indeciso quanto ao melhor rumo a seguir e precisa de ideias e de orientações de funcionários de confiança” (p.26). As componentes da IE asseguradas por este estilo são: colaboração, liderança de equipa, comunicação.

O estilo modelador/*pacesetting* (líder modelador), tem como lema “Faz como eu faço, já”, em que o líder se apresenta como um modelo a seguir, exigindo, por isso,

elevados desempenhos, inibindo a iniciativa e a criatividade, salientando somente a concretização das tarefas. Tal como o estilo coercivo, este deverá ser usado com cautela e nunca sozinho, no entanto este estilo é muito eficaz quando o grupo de liderados se apresenta extremamente motivado e competente, necessitando de pouca orientação. Neste estilo existe a cultura da excelência geralmente associada ao líder, inibindo a participação de alguns liderados por se encontrarem pouco confortáveis com este grau obsessivo de excelência e perfeição, destruindo inclusive o bom clima organizacional. As componentes da IE asseguradas por este estilo são: iniciativa, motivação para a conquista, autoconsciência.

O estilo formador/*coaching* (líder formador), tem como lema, “Experimenta isto” e foca-se mais no desenvolvimento pessoal do que na concretização das tarefas, delegando e desafiando os liderados a envolverem-se na melhoria positiva do clima e desempenho organizacional. Tal como aduz Goleman (2018) “Estes líderes ajudam os funcionários a identificar competências e fraquezas únicas, e associam-nas às aspirações pessoais e profissionais” (p.30). Apesar de ser essencial para liderados que querem aprender e se mostram recetivos à mudança, este estilo foi identificado como o menos usado. Por vezes, estes líderes preferem assumir o fracasso da tarefa, mas privilegiar e valorizar a aprendizagem pessoal e profissional do liderado. Contudo este aspeto poderá ser encarado como um problema, se esses indivíduos não estiverem interessados em aprender, no entanto, tal como afirma Goleman (2018) “[...] o seu impacto no clima e no desempenho é marcadamente positivo” (p.30), pelo que não deverá ser desvalorizado. As componentes da IE asseguradas por este estilo são: empatia, autoconsciência.

Tem ficado claro em vários estudos, que quantos mais estilos de liderança forem usados e de forma adequada e fluida, melhores serão os desempenhos dos líderes; tal como afirma Goleman (2018) “[...] os líderes mais eficazes alternam entre estilos de liderança consoante as necessidades” (p.32). A autoconsciencialização e flexibilidade, no processo de adaptação e inter-relação entre estilos de liderança ajudará os líderes a perceberem quais as competências da IE que carecem e/ou precisam de trabalhar e melhorar, de forma a tornarem-se mais proficientes.

Num último modelo teórico, a situação assume um papel importante para uma liderança eficaz, procurando influências diretas do contexto que condicionem a liderança.

Como afirma Bento (2008) “As qualidades pessoais devem ser examinadas dentro de uma determinada situação” (p.42). Assim, a teoria situacional não valoriza diretamente as qualidades pessoais do líder, mas sim, quando estas são enquadradas com as variáveis situacionais, ajustadas às suas orientações em função da situação e das qualidades de cada um, numa ação adaptativa permanente. A liderança vista neste prisma de interação entre o sujeito (líder ou liderado), o grupo (líder e liderados) e o contexto deverá ser analisado enquanto fenómeno social. A capacidade de adaptação e reajuste às mudanças fará com que se consiga adequar comportamentos e ações em função das mudanças de contexto (dinâmicos e não uniformes) sem que isso prejudique a confiança dos liderados e adequando o estilo de liderança. Como afirma Silva (2010),

Um verdadeiro líder será aquele que consegue a versatilidade necessária na sua acção para se adaptar às mudanças que se vão verificando no comportamento dos elementos constituintes do grupo em função das alterações do ambiente e do contexto sem perder a confiança dos seguidores (p.59).

Para Rego e Pina e Cunha (2019) a liderança é dinâmica e “é um processo de influência recíproca que envolve o líder, os liderados e o contexto interno e externo à organização” (p.32), sendo por isso importante considerar não só as particularidades singulares do líder, mas todo o seu contexto e o momento da ação, “a liderança é o líder e a sua circunstância” (Silva, 2010, p.198).

3.2. Liderança no Modelo de Kouzes e Posner

O/A líder é antes de mais nada, líder de si próprio/a e deverá ter presente princípios, valores, visão, orientações pessoais singulares. Este/a deve ser empático/a, capaz de transmitir confiança, entusiasmo, paixão aquando da partilha do que pretende, para além das competências técnicas e cognitivas que possua, ser criativo/a e desenvolver sentimentos de identidade e diferenciação (Kouzes & Posner, 2009; Silva, 2010; Rego & Pina e Cunha, 2019). Para Kotter (2019), os/as bons/boas líderes são aqueles/as que motivam os outros, envolvendo-os nas decisões a alcançar, devendo estar articuladas com a visão e sucesso da organização, reforçando e apoiando as opiniões dos liderados incrementando assim a sensação de pertença na organização e realização pessoal. Esta vontade anímica para a mudança, aliada à motivação são fatores determinantes numa liderança que se pretende diferente e não centrada unicamente no/a líder. O envolvimento

de todos e do contexto são determinantes para o êxito, sendo o fator motivacional estimulador de mecanismos de satisfação das necessidades de realização pessoal, sentimento de pertença, autoestima, reconhecimento. Heifetz e Laurie (2019) consideram o envolvimento e a mobilização das pessoas no trabalho adaptativo, como uma das tarefas difíceis para os/as líderes, podendo inviabilizar alguns procedimentos em contextos sistémicos como a sala de aula. Esta mudança adaptativa é complexa e requer, vontade e disponibilidade para se proceder à mesma, depende, entre outros aspetos, das diferentes capacidades cognitivas, sociais e de inteligência emocional do líder e do liderado, para que se proceda ao reajuste contextual essencial para o seu sucesso (Goffee & Jones, 2019; Bennis & Thomas, 2019).

Silva (2010, p.58) apud Alvarez (2001, p.55), salienta os aspetos mais relevantes à conduta de líderes mais eficazes, nomeadamente, na maior tendência em manter relações de confiança e apoio, na definição de objetivos de ação e na importância da participação dos liderados na tomada de decisões e na informação partilhada, para além da capacidade de definir o futuro através de um caminho bem definido. Aliada a estas premissas, a forma como o/a líder lida com as adversidades faz com que estimule, inspire e aumente a confiança e a lealdade dos liderados (Bennis & Thomas, 2019).

Kouzes e Posner (2009), dois estudiosos do fenómeno da liderança fundamentando os trabalhos empíricos através de inúmeros relatos de gestores sobre os comportamentos de liderança, sistematizaram esse alargado conhecimento na avaliação das práticas de liderança, agregando-as em cinco domínios e dez mandamentos da liderança: **mostrar o caminho; inspirar uma visão conjunta; desafiar o processo; permitir que os outros ajam, e, encorajar a vontade.**

Com estas práticas de liderança o/a líder deverá comportar-se como um modelo democrático e transformacional, partilhando visões e valores, mostrando o caminho e o modo de valorizar o empenho (Tabela 3.1).

Tabela 3.1. As cinco práticas e os dez mandamentos da liderança (adaptado de Kouzes & Posner, 2009).

Práticas	Mandamentos	Questões essenciais
Mostrar o Caminho	<ol style="list-style-type: none"> 1. Clarificar valores 2. Dar o exemplo ao agir de acordo com os ideais comuns 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Encontrar a própria voz; Evidenciar os valores comuns; 2. Personificar os valores partilhados; Ensinar os outros a moldar os valores
Inspirar uma visão conjunta	<ol style="list-style-type: none"> 3. Conceber o futuro 4. Atrair os outros 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Imaginar as possibilidades; descobrir um propósito comum; 4. Apelar a ideais comuns; Dar vida à visão;
Desafiar o processo	<ol style="list-style-type: none"> 5. Procurar oportunidades; procurar formas inovadoras para melhorar 6. Experimentar e correr riscos 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Adotar a iniciativa; Ter perspectivas; 6. Conseguir pequenas vitórias; Aprender com as experiências
Permitir que os outros ajam	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fomentar a colaboração 8. Dar força aos outros 	<ol style="list-style-type: none"> 7. Criar um clima de confiança; Facilitar as relações; 8. Aumentar a determinação; Desenvolver competências e confiança;
Encorajar a vontade	<ol style="list-style-type: none"> 9. Reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência individual 10. Celebrar os valores 	<ol style="list-style-type: none"> 9. Esperar o melhor; Personalizar o reconhecimento; 10. Criar um espírito de comunidade; Estar pessoalmente envolvido

As cinco práticas da liderança apresentam conteúdos e estruturas próprias articulando-se entre si numa visão e propósito comum, que passaremos sumariamente a apresentar:

Mostrar o Caminho

Este é o primeiro dos alicerces das práticas de liderança que permite o empoderamento dos outros agentes através de valores e crenças. A clarificação dos valores será importante para a identificação de uma voz e valores comuns, servindo de exemplo. O comportamento de líder e liderado deverá refletir esses valores e crenças pessoais numa unicidade comum, a partir do reconhecimento e clareza dos mesmos. O primeiro e o segundo compromisso que sustentam este momento de liderança, nomeadamente; **clarificar valores e dar o exemplo**, orientam todos os intervenientes para uma aceitação conjunta dos valores e orientações. Estes clarificados, defendidos e interiorizados pelo líder servem de *guidelines* estruturantes e mobilizadoras, dando poder e motivando as várias ações e tomadas de decisões. Como afirmam, Kouzes e Posner (2009) “Os valores são os estandartes que esvoaçam enquanto perduramos, enquanto lutamos, enquanto trabalhamos” (p.76). Existe um claro compromisso pessoal e organizacional elevando os resultados no processo e produto daqueles que apresentam valores mais consolidados.

O/A líder deverá ajustar a sua praxis ao pensamento e à comunicação verbal e não verbal, criando coerência, credibilidade inter-relacional e sendo um exemplo. Essa forma de articular os vários praxemas e valores orientam os demais no caminho a seguir, tal como afirmam Kouzes e Posner (2009) Para se ser um líder credível, tem de se compreender bem aquilo em que se acredita firmemente, valores, princípios, padrões, ética e ideais, tudo o que nos faz mover.” (pp.69-70) Em qualquer organização é importante que o/a líder consiga criar um ambiente integrador e integrado, de pertença, energizando e comprometendo todos os agentes com base em valores e crenças comuns, tornando-os mais eficientes e satisfeitos individual e coletivamente. Kouzes e Posner (2009) aduzem que “Os valores comuns são as bússolas internas que permitem que as pessoas ajam quer de forma independente, quer em conjunto” (pp.8) e é nesses valores comuns que observamos uma diferenciação na atitude e desempenho no trabalho, porque como apontam Kouzes e Posner (2009),

despertam fortes sentimentos de eficiência pessoal; dão origem a elevados níveis de lealdade para com a empresa; facilitam o consenso sobre objetivos essenciais para a organização; encorajam o comportamento ético; promovem normas fortes em relação ao trabalho árduo e à preocupação; reduzem os níveis de stress e de tensão relacionados com o trabalho; despertam o orgulho pela empresa; facilitam a compreensão pelas expectativas da empresa; despertam o trabalho de equipa e o empenho pessoal (pp. 85-86).

No entanto e apesar de diferentes organizações poderem ter vários valores comuns, existem três referenciais essenciais neste paradigma: elevados níveis de desempenho; preocupação com os outros; singularidade e orgulho.

Ora, numa organização escolar, neste caso uma turma de PCA, onde os agentes de intervenção comportam *backgrounds* variados, é crucial para a sua eficácia que o/a líder (DT) conseguia que o grupo aceite, reconheça e se identifique com esses valores e os partilhe. Tal como afirma Kouzes e Posner (2009) “os líderes aproveitam todas as oportunidades para mostrar aos outros, através do exemplo, que estão profundamente comprometidos com os valores e com as aspirações que apregoam” (p.99).

Inspirar uma visão conjunta

O segundo dos alicerces das práticas de liderança, sustenta-se na ideia catalisadora dos seus esforços e dos outros, na concretização de objetivos e ideais pessoais e profissionais. **Conceber o futuro e atrair os outros**, auxilia esta trajetória fomentando a motivação entre todos. Os/as líderes exemplares olham para o futuro com esperança nas oportunidades, procurando um incremento motivacional numa visão partilhada de um futuro promissor: “Se vamos ser líderes catalíticos na vida, temos de ser capazes de imaginar um futuro positivo.” (Kouzes & Posner, 2009, p.129). O trabalho em conceber um futuro partilhado permite ao/a líder imaginar várias possibilidades de ação num cenário comum de propósitos, a partir de comportamentos proativos e holísticos. Este panorama de futuro não se deve desvincular do presente e do passado. O passado deverá ser a âncora das ações do presente e de um futuro apaixonante, tal como afirmou Kouzes e Posner (2009) “Por muito surpreendente que seja, ao apontar para o futuro é preciso olhar para o passado” (p.131). Este reforço propicia no/a líder possibilidades de um trabalho conjunto mais consistente entre todos, desde que exista uma visão motivacional e que na qual acreditam.

Tal como afirmam Kouzes e Posner (2009), os líderes exemplares procuram fazer a diferença no mundo e não a fortuna ou a fama, incluindo todos no processo, procurando o consenso numa escuta ativa. Estes autores consolidam estes conceitos de interação e ação motivacional resultado de uma liderança transformadora e elevando a conduta humana.

Em suma, o/a líder deve ser inspirador/a baseado/a em valores e convicções essenciais, ter uma visão partilhada do futuro com energia, paixão, elevação da moral e motivação, contribuindo para o empenho na concretização de um sonho, sendo a fonte dessa energia (Kouzes & Posner, 2009). Paralelamente, o/a líder deve envolver os demais com entusiasmo, acreditando e valorizando-os a partir de uma atitude encorajadora e positiva, numa comunicação emocional e expressiva. Esta capacidade comunicacional (não verbal e verbal), mas essencialmente emocional, permite aos/às líderes assumirem uma atitude carismática gerando momentos motivacionais de excelência na mobilização das pessoas.

Desafiar o processo

O terceiro alicerce das práticas de liderança, assentam no princípio de que existem desafios a superar com exepetáveis mudanças num processo e produto inovadores. As mudanças implicam esforço, vontade e conhecimento da necessidade de mudança com base na realidade interna e externa. **Procurar oportunidades e experimentar e correr riscos** orientam o/a líder para a inovação, onde os erros e os desafios (internos ou externos) potenciam a aprendizagem como regra para a melhoria e a mudança: “O trabalho dos líderes consiste na mudança” (Kouzes & Posner, 2009, p.191). As mudanças são processos difíceis, nem sempre aceites por todos, onde a resistência à sua implementação poderá constituir uma barreira intransponível. Essa situação afetará o/a líder na tomada de iniciativas com entusiasmo e determinação, no desafio dos outros baseado em perspetivas sólidas do que pretende, a partir de factos e realidades positivas. Este mecanismo de ação pressupõe por parte do/a líder um investimento e uma motivação intrínseca enorme, como reforçam Kouzes e Posner (2009) “Se compensar, há resultados” (p.202) potenciando uma participação mais eficaz. A mudança e a inovação estão presentes em lideranças exemplares e proativas, devendo procurar-se o significado, o propósito e a perspetiva do que se faz, considerando o fator motivacional também determinante. A necessidade de correr riscos, de ultrapassar limites, de desafiar e cortar amarras é essencial para se conseguir um foco motivacional, sabendo que as mudanças não se coadunam com manutenção de procedimentos ao longo de gerações, numa sociedade em constante

dinâmica. A maioria das vezes as mudanças surgem não de momentos megalómanos e radicais, mas de pequenas tentativas e vitórias, tornando-se o padrão do sucesso no futuro.

Alicerçará a criação e promoção de condições de aprendizagem facilitadoras, colaborando na construção de sentimentos prazerosos e de satisfação pessoal (*flow*) perante os desafios apresentados. A não esquecer, o erro e o fracasso são inevitáveis em qualquer processo de aprendizagem crítico e responsável.

Permitir que os outros ajam

O quarto alicerce das práticas de liderança procuram **fomentar a colaboração e dar força aos outros**, buscando a melhoria da confiança nas suas capacidades e o trabalho em torno de objetivos colaborativos. Não se conseguem feitos extraordinários sem que se faça um trabalho conjunto e colaborativo, num ambiente de confiança em si e nos outros; tal como afirmam Kouzes e Posner (2009) “A colaboração é uma competência essencial para se conseguir algo e para se manter um desempenho elevado”; “Sem confiança, não se consegue liderar” (p.254). Esta confiança não pode ser imposta, tal como a liderança, mas sim construída a partir de pequenas ações de abertura pessoal e profissional, bem como disponibilidade em ouvir e estar atento aos outros. O reforço da confiança entre todos solidificam sentimentos de pertença ao grupo e promovem um estreitamento das relações interpessoais. A importância do todo, dos objetivos comuns, é fundamental para estreitar relações cooperativas pessoais e laborais, onde se estabelecem normas de reciprocidade. A interação, a colaboração e a confiança são essenciais numa liderança extraordinária, onde a linguagem deverá ser significativa e inclusiva. Como afirmam Kouzes e Posner (2009) “[...] os líderes exemplares dão força aos outros” (p.280) através da criação de ambientes transparentes e oportunidades de melhoria das competências pessoais e responsabilidade pelo sucesso do grupo. O/A líder deve partilhar informação, escutar, valorizar interesses e conhecimentos, enquadrar as necessidades de todos como forma de melhorar o trabalho e a confiança conjunta. O desenvolvimento das competências pessoais e da autoconfiança são determinantes para a valorização de cada um, agregados a processos de formação e educação. O investimento na formação (formal ou informal) e consequente aumento de responsabilidades laborais trará benefícios pessoais e organizacionais de excelência, tal como preconizam Kouzes e Posner (2009) “Para os líderes, desenvolver competências e a

confiança dos seus constituintes (de modo a serem mais qualificados, mais capazes, mais eficazes e mais líderes) é uma questão pessoal e vital” (p.292). Em síntese, permitir que os outros ajam “[...] não é só uma prática ou uma técnica. É um passo essencial num processo psicológico que afeta as necessidades básicas da determinação” (p. 296). É permitir que os outros ajam de acordo com itens de competência, confiança, responsabilidade, iniciativa.

Encorajar a vontade

O último dos alicerces da prática de liderança, indica aos líderes que devem **reconhecer contributos e celebrar os valores e as vitórias**, realçando o esforço e empenho na concretização de feitos de excelência e que servirão de reforço individual e modelo para os outros. O melhor desempenho de cada um deve ser valorizado e reconhecido genuinamente pelo/a líder, realçando e promovendo-o como um exemplo a seguir. Ao esperar o melhor e fazendo o reconhecimento personalizado, o/a líder estimula e motiva a vontade de cada um fazer melhor, tal como destacam Kouzes e Posner (2009) “[...] os melhores líderes que já tiveram, quase todos falaram de indivíduos que despertaram o melhor neles” (p.312), apoiando e encorajando. O reconhecido individual e público do que se foi conseguindo ajuda a sustentar este item da prática da liderança, numa perspetiva motivacional, bem como da coesão e espírito de grupo. O apoio e o acreditar nos outros incrementa uma cultura de ação valorativa, impulsionando normalmente o aumento do desempenho, onde os objetivos e valores são vistos como padrões que servem para concentrar os esforços: “Os valores medeiam o caminho da ação. Os objetivos libertam a energia” (Kouzes & Posner, 2009, p.317). Com objetivos claros e exequíveis, os/as líderes ajudam a orientar o trabalho de cada um usando o *feedback*, como avaliador da performance. Deverá estabelecer-se uma relação estreita entre objetivos e valores que ajudarão a aprimorar a excelência de todos. Paralelamente a todos estes requisitos de trabalho individual e coletivo e reconhecimento dos seus feitos, o fator confiança é inerente a todos os procedimentos como garantia de sucesso organizacional e pessoal, tal como afirmam Kouzes e Posner (2009) “reforçar a confiança entre os líderes e os constituintes. O encorajamento, neste sentido, é a maior das formas de reação” (p.320). As celebrações, o reconhecimento formal ou informal, são fundamentais para o sucesso, em geral e em

particular, a nível motivacional. Esta valorização, reconhecimento e envolvimento do/a líder deve ser autêntica, entusiástica, empenhada, consciente e desafiadora, contribuindo para uma confiança mental elevada, como aduzem Kouzes e Posner (2009) “Ao manter uma visão positiva e ao dar reações motivadoras, os líderes estimulam, reacendem e concentram as energias e a determinação de todos” (p.333).

3.3. Inteligência Emocional (IE)

Quando se analisa a liderança, é fundamental que esta, não só, comporte as competências técnicas e o quociente de inteligência (QI) do/a líder, mas também competências sociais e inteligência emocional (IE). Assim e perante a perspectiva de uma liderança positiva e prescritiva e não reativa, Caruso e Salovey (2007), defendem que em situações problemáticas, o líder poderá utilizar quatro das habilidades da inteligência emocional explicitas no seu modelo: identificar como se sentem os participantes, incluindo o líder; orientar o pensamento e o raciocínio dos envolvidos a partir do conhecimento prévio; entender como os sentimentos mudam e se alteram com o desenrolar dos acontecimentos; estar disponível para aceitar o que provém dos outros incorporando-os nas suas decisões e atitudes. No entanto, para estes autores, nem todos os líderes são emocionalmente inteligentes e nem sempre a inteligência emocional está diretamente ligada ao sucesso.

Para Goleman (2019) “[...] a inteligência emocional é a condição *sine qua non* da liderança” (p.10), e que poderá distinguir os grandes líderes dos meramente bons, definindo IE como “a capacidade de nos gerirmos e às nossas relações de forma eficaz – [que] consiste em quatro aptidões fundamentais, compostas por conjunto de outras competências: autoconsciência, autogestão, consciência social e competência social” (Goleman, 2018). A autoconsciência apresenta como características a autoconsciência emocional (capacidade de compreender as nossas emoções); autoavaliação (capacidade de se avaliar); e, autovalidação (noção positiva do seu valor). A autogestão divide-se em: autocontrolo (capacidade de controlar emoções e comportamentos disruptivos); confiabilidade (consistência de honestidade e integridade); conscienciosidade (capacidade

de se gerir); adaptabilidade (capacidade de se adaptar a novas situações); orientação para a concretização (cumprimento de padrões pessoais de excelência); iniciativa (capacidade de aproveitar oportunidades). A consciência social comporta empatia (capacidade de sentir as emoções dos outros); consciência organizacional (capacidade de recriar redes de decisão); orientação para o serviço (capacidade de satisfazer necessidades dos outros); agrupando-se em: liderança visionária (capacidade de assumir o controlo); influência (capacidade de dominar táticas persuasivas); desenvolver os outros (capacidade para incentivar através de *feedbacks* as capacidades dos outros); comunicação (capacidade de escutar adequadamente); catalisador de mudança (capacidade de influenciar os outros para novos rumos); gestão de conflitos (capacidade para resolver desacordos); criação de laços (capacidade em manter relações); trabalho de equipa e colaboração (capacidade em promover o trabalho cooperativo e de equipa) (Goleman, 2018, pp. 18-19).

Após esta resenha das aptidões de IE, Goleman (2018) destacou cinco componentes como essenciais para maximizar o seu desempenho e dos liderados: autoconhecimento, autodisciplina, motivação, empatia e aptidão social. A IE depende da vontade, do esforço concertado do sujeito em a desenvolver, podendo ser aprendida e organizando-se em capacidades de autogestão (autoconhecimento, autodisciplina, motivação) e de capacidade de gerir as interações com outros (empatia, aptidão social). Estas aptidões de IE acrescentam valor e constroem as diferentes interações e relacionamentos interpessoais com os liderados numa dinâmica de partilha de competências sociais. Dentro das competências sociais destacamos: *coaching*, empatia, capacidade de comunicação, sentido e espírito de equipa, sentido de justiça e respeito, humor e boa disposição, flexibilidade comportamental.

Autoconhecimento, sendo a primeira das competências a considerar na IE, implica um conhecimento profundo e elevado autoconhecimento das emoções, reconhecimento das suas necessidades, pontos fortes, fraquezas, motivações, valores e o seu impacto junto dos outros. Esta característica permite ao/à líder a compreensão dos seus valores e objetivos, considerando o trabalho entusiasmante, apresentando elevado humor autocrítico.

A autodisciplina reforça o controlo e redireciona impulsos num diálogo interno constante, criando ambientes de confiança, justiça e integridade, permitindo um melhor desempenho em ambientes incertos e competitivos.

A motivação é uma das características de líderes eficazes, movidos pelo otimismo, energia e vontade em alcançar os objetivos, procurando desafios criativos e desempenhos elevados e a monitorização dos resultados. Como afirma Goleman (2019) “[...] a motivação se traduz numa liderança forte. Quando um indivíduo coloca uma fasquia alta para si próprio, fará o mesmo em relação à organização, se estiver numa posição que lho permita” (p.27).

A empatia é a competência mais facilmente identificada e que implica o reconhecimento e compreensão das características emocionais dos outros. Como afirmam Rego e Pina e Cunha (2019), é a capacidade do/a líder se colocar na «pele» dos outros e compreender os respetivos sentimentos, emoções, atitudes e necessidades. Existem três dimensões a considerar na empatia e em que a sua interação é crucial para uma liderança efetiva: empatia cognitiva (capacidade para compreender a perspetiva da outra pessoa), empatia emocional (capacidade de sentir o que o outro sente) e interesse empático (capacidade de compreender o que o outro necessita) (Rego & Pina e Cunha, 2019).

A capacidade de comunicação é uma competência que pode e deve variar em função do liderado, no entanto o/a líder deve ter a capacidade de transmitir informação, escutar, compreender, persuadir e ser assertivo/a (Rego & Pina e Cunha, 2019). A forma e a alegria com que passa a mensagem é determinante para o envolvimento dos outros.

O sentido e espírito de equipa reporta-se ao contributo de todos, enquanto capital social aproveitamento o potencial de cada um, potenciando melhores desempenhos nas diferentes situações; tal como afirmam Rego e Pina e Cunha (2019) “o líder deve encarar a liderança como um trabalho coletivo” (p.155).

O sentido de justiça é um aspeto influenciador de climas de trabalho afáveis e agradáveis, onde a criatividade, segurança psicológica, confiança, cooperação e relacionamentos duradouros são potenciados, como motores de uma liderança eficiente (Rego & Pina e Cunha, 2019).

O humor e boa disposição é a capacidade do/a líder exprimir e dar a conhecer emoções positivas. O humor ajuda o/a líder a lidar com mais tranquilidade com as adversidades, criando ambientes mais descontraídos onde os liderados podem fazer rir, rir de si e dos outros, com respeito.

A flexibilidade comportamental refere-se à adoção de diferentes comportamentos em função das situações.

A competência social/ aptidão é a que resulta da combinação de outras facetas da IE e que melhor direciona e persuade com mestria os liderados a atingirem os objetivos pretendidos. Considerada uma das capacidades da IE fundamentais durante a liderança, tal como aduz Goleman (2019). “A aptidão social permite que os líderes coloquem a sua inteligência emocional em ação” (p.33). Estas competências sociais são geralmente assumidas como características inatas da personalidade, também podem ser aprendidas e melhoradas ao longo do tempo.

Da literatura consultada, ressaltamos que um/uma líder é muito mais do que um conjunto de capacidade técnicas, de um QI elevado e de uma IE adequada, devendo envolver também a capacidade de ler e adequar procedimentos numa lógica de ação interna, orientação e visão externa. Os/As líderes devem articular a visão, energia, autoridade e direção como estratégica de excelência. A autenticidade na exposição e comunicação de percepções, fraquezas, enfatizando e valorizando o trabalho dos outros, a capitalização de aspetos singulares, ajudam o/a líder a ser melhor aceite pelos liderados. De acordo com Goffee e Jones (2019)

...os líderes que inspiram partilham também quatro qualidades inesperadas: mostram seletivamente as suas fraquezas (criando um caminho de disponibilidade humana e emocional); Confiam fortemente na instituição para calibrar o momento apropriado e o curso das suas ações (capacidade de interpretação permite saber como agir); inspiram os outros criando aquilo a que chamamos empatia (preocupam-se com os outros e com o seu trabalho); nas suas diferenças (valorizam o que é único em si próprio) (p.102)

3.4. Diretor de Turma enquanto líder

“A pessoa mais qualificada para liderar não é a pessoa fisicamente mais forte. É a mais inteligente, a mais culta, a mais criativa, a mais inovadora” (Adichie, C.N.,p.21)

Os/As diretores de turma são professores/as, preferencialmente do quadro de agrupamento e designados pela Direção, que pertencem à gestão e lideranças intermédias desempenhando vários papéis e funções (Boavista & Sousa, 2013). Desde coordenar o trabalho do conselho de turma (CT) e de estudantes, em prol das aprendizagens, até à

articulação, supervisão e mediação entre a escola e a família, e à gestão do CT. O papel de direção de turma (DT) implica a articulação direta e ativa com vários intervenientes na escola. Resultado desta dinâmica organizacional, não são os DT, enquanto líderes, que procuram os desafios, mas sim o seu inverso, como afirmam Kouzes e Posner (2009) “As pessoas que se tornam líderes nem sempre procuram os desafios que enfrentam. Os desafios também procuram os líderes” (p.211). Esta liderança intermédia é fulcral para o sucesso escolar e tem sido partilhada conjuntamente com o líder de topo da escola.

Apesar da diversidade educativa, em termos da globalização e integração cultural, e da dificuldade em responder eficazmente a todos os *outputs* internos e externos que vão surgindo no contexto escolar, é essencial, atualmente, que se procure uma colaboração ativa e transformadora entre todos, impulsionada por uma liderança partilhada, distribuída, motivacional, principalmente de docentes (Sanches & Dias, 2015). A necessidade desta horizontalidade na liderança, numa escola em constante mutação social e cultural impõe a existência de uma liderança alocada numa missão, visão e valores de excelência, estruturantes para líderes e liderados. A utilização de estratégias variadas adequadas às características grupais e individuais escolares, nomeadamente o reforço das aspirações de docentes, estudantes e comunidade, enfatizando o desenvolvimento e o bem-estar individual, promovendo o rendimento escolar e formação integral de estudantes, tornar-se-ão alicerces para a eficácia da liderança (Lieberman & Miller, 2005; Sanches & Dias, 2015). Ficou também claro no trabalho desenvolvido pelas primeiras autoras que não existe um estilo único de liderança e que liderar requer constante diversificação de modos de atuação, em função de contingentes vários, procurando processos adaptativos, adequados ao contexto situacional e pessoal. Silva (2010) defende a ideia da existência de uma liderança marcante e não forte, com eventual conotação ao autoritarismo, sendo a primeira, “[...] aquele que deixa marca, e só deixa marca o que é reconhecido por alguém como perdurando para além de um momento ou tempo mais ou menos longo” (p.189).

Ponderemos sobre alguns dos adjetivos usados aquando da definição de liderança, nomeadamente: forte, eficaz, eficiente, boa, inspiradora, visionária, pertinente, proativa, excelente, extraordinária, marcante, pertinente; mas, que além da diversidade de adjetivação, nada acrescenta de valor.

Como expusemos anteriormente, o/a líder tem toda a legitimidade na escolha dos estilos de liderança que melhor lhe aprouver em função das características, pessoais e situacionais, escolhendo aquele que potenciará o desenvolvimento pessoal e de toda a estrutura organizacional. O/A professor/a visto/a como um líder transformacional deve ser um/a agente de mudança principalmente em termos conceptuais e relacionais, dentro e fora da sala de aula, promovendo mudanças estruturais e situacionais.

Sempre que se inicia um ano letivo, na mesma turma, ou noutra, cada estudante e docente terá de se reestruturar mediante as novas situações contextuais, bem como as resultantes das mudanças efetivas e normais do próprio desenvolvimento da/o criança/jovem. Existe, pois, uma necessidade imediata de a turma/sala de aula se reorganizar, necessitando de lideranças orientadoras, definidoras de regras e normas, promovendo o crescimento de sinergias comuns. Necessidade semelhante deste tipo de liderança poderemos encontrar quando se verifica a desagregação do grupo seja a nível de estudantes ou de docentes.

Em sala de aula, o/a docente DT deverá exercer a sua liderança de forma empática, democrática, afetiva favorecendo a participação e desenvolvimento dos estudantes, sem descurar o papel de organização e gestão da ação educativa. O sucesso em sala de aula poderá passar pela capacidade na implementação de estratégias sistémicas e ecológicas referentes à autoridade, de forma a conseguir liderar estudantes e colegas de forma dinâmica e consentânea com os objetivos pessoais, grupais e institucionais. Neste processo de liderança, a visão docente, a atitude positiva e a proatividade perante as adversidades e desafios são umas das qualidades que melhor definem e diferenciam docentes perante estudantes, famílias e escola. As lideranças devem adotar uma postura reguladora da perturbação e do conflito, transformando-o com imaginação, usando o diálogo e o debate na procura de soluções coletivas e, sempre que necessário, a partilha com os demais da necessidade de colaboração; como afirmam Bennis e Thomas (2019) “Os líderes extraordinários encontram sentido - e aprendem – com os acontecimentos mais negativos” (p.125).

As lideranças potenciam a desconstrução de situações como forma de permitir aprendizagens estruturantes, colocando em causa a normalidade, desorientando-os e estimulando-os para se habituarem. Heifetz e Laurie (2019) afirmam que: “Em vez de se

manterem as normas, os líderes têm de pôr em causa «a forma como nós fazemos as coisas» e ajudar os outros a distinguir os valores imutáveis das práticas históricas que têm de desaparecer” (p.76).

A liderança docente deverá ser marcante, no sentido em que estabelecerá pontes entre todos, vacilantes perante a identidade de cada um, mas firmes perante a construção de caminhos e indicadores de referência significantes para todos, tal como aduz Silva (2010) “Uma liderança marcante é aquela que deixa marca, e só deixa marca o que é reconhecido por alguém como perdurando para além de um momento ou tempo mais ou menos longo” (p.189). Apesar de marcante o líder necessita da colaboração ativa dos liderados durante todo o processo induzindo mudanças coletivas.

As dinâmicas em sala de aula extravasam as questões pedagógicas, principalmente numa sociedade e numa escola democrática, global e inclusiva. É imperativo que a sua liderança se reja por alguns itens de suporte atribuindo-lhe a segurança e possibilidade de uma maior organização do grupo, nomeadamente: uma visão estratégica, pedagógica e metodológica adequada e inovadora, planificação coerente com os objetivos, supervisão e monitorização das tarefas, envolvimento da comunidade, criação de um bom clima relacional, trabalho em equipa e colaborativamente.

O processo de liderança e motivação de alunos, famílias e docentes não é de forma alguma um processo linear, mas algo dinâmico e em constante adaptação resultante da existência de um conjunto de situações, pessoas, equipas e funções que requerem diferentes níveis de liderança participativa e transformadora (Oliveira, 2002; Rego & Pina e Cunha, 2019, p.66).

A responsabilização dentro e fora da sala de aula impôs sempre um compromisso de não quebra de confidencialidade entre alunos e professores, sob pena de se aumentar situações de instabilidade comportamental e de disrupção do grupo/turma. No entanto, todas as questões/situações envolvendo estudantes deverão ser abertamente faladas, privilegiando o diálogo na resolução das situações, permitindo o encontro de soluções inovadoras perante adversidades. O diálogo e o debate entre quem lidera e quem é liderado ajudam a compreender e a encontrar soluções coletivas perante problemas e conflitos tal como afirmam Heifetz e Laurie (2019) “O trabalho do líder é trazer o conflito ao de cima e usá-lo como criatividade” (p.85).

A criação de situações desafiantes devem constar das dinâmicas entre professores e alunos estimulando a procura de soluções e respostas reais e adaptativas, tal como afirmam Heifetz e Laurie (2019) “Em vez de protegerem as pessoas das ameaças exteriores, os líderes deverão permitir que elas sintam o agulhão da realidade, para que sejam estimuladas para se adaptar” (p.76).

Parte II-Estudo Empírico

Capítulo IV- Metodologia da Investigação

Abordamos neste capítulo as perspectivas e opções metodológicas usadas nesta investigação. Neste processo de investigação, procuramos apresentar e descrever as opções metodológicas, procedimentos, reflexões, justificando as decisões efetuadas. Esclarecemos o tipo de estudo, contexto físico e humano onde se realiza a investigação, procedimentos, métodos e instrumentos usados na recolha de dados.

4.1. Metodologia

A metodologia usada nesta investigação é essencialmente qualitativa: estudo de caso, retrospectivo, de natureza qualitativa e quantitativa, não experimental e sem grupo de controlo. Consideramos como metodologia de investigação mais adequada o estudo de caso, porque como afirmam Almeida e Freire (2003) “[...] visam geralmente a observação de fenómenos raros mas ricos ou importantes do ponto de vista de informação contida para questionar uma dada teoria ou contrapor teorias, para explorar uma hipótese ou uma metodologia de análise” (p.114). Esta estratégia metodológica permite também, um estudo mais aprofundado e específico de um determinado problema em pouco tempo (Bell, 2010) em contexto natural, sendo frequentemente utilizada nas áreas das Ciências da Educação (Yin, 2001). Como afirma Carmo e Ferreira (2008) “o produto final é uma descrição “rica” e rigorosa do caso que constitui o objecto de estudo” (p.236). Esta escolha metodológica é justificada pela importância singular desta turma no contexto escolar onde está inserida contribuindo, assim, para uma análise específica dessa realidade. Contudo, a especificidade da turma PCA e contexto, poderá ser um dos *handicaps* nas conclusões que se obtiverem deste estudo, por não poderem ser reportados como generalizações (Sousa, 2009). No entanto, cremos que serão estudos singulares, com realidades específicas que nos poderão ajudar a entender a globalidade.

É um estudo retrospectivo porque usa dados existentes que foram registados por outros motivos que não a pesquisa (Hess, 2004).

A natureza quantitativa da investigação impõe um registo mais objetivo com o objetivo de encontrar relações entre variáveis, optando pelo inquérito por questionário como uma das técnicas de recolha de dados, tal como afirmam Carmo e Ferreira (2008)

“Os objetivos da investigação quantitativa consistem essencialmente em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias” (p.196).

Quanto à investigação de natureza qualitativa esta poderá, pelo tipo de instrumentos utilizados na recolha de dados, não ser tão objetiva, usando como técnicas de recolha de dados observação, entrevista e análise documental (Carmo & Ferreira, 2008).

A investigadora integrou o grupo de docentes desta turma, no entanto não foi considerada como observadora participante, visto que nessa altura a investigação ainda não tinha sido considerada. Contudo, asseguramos nas demais observações e análises, não ter havido interferência emocional ou pessoal através de um distanciamento eticamente expetável durante todo o processo de investigação. Reportamo-nos ainda, à análise documental (atas, pautas, plano de turma e outros registos), entrevista e inquérito por questionário.

Iniciamos o trabalho de investigação através de uma abordagem à Diretora do Agrupamento, solicitando autorização e explicando o conteúdo do estudo (anexo I). De seguida foram feitas todas as diligências junto dos serviços administrativos, dos professores, DT e psicólogo a fim de obter os dados necessários para a realização do mesmo. Todas as questões éticas foram asseguradas durante a investigação, como forma de garantir credibilidade e valorização dos resultados, oferecendo garantia e segurança a quem participa no estudo.

4.2. Técnicas e Instrumentos

Para a recolha de dados utilizámos instrumentos que nos possibilitaram obter o máximo de informações acerca do objeto de estudo. Utilizamos instrumentos como a análise documental, entrevista semi estruturada e inquérito por questionário (anexo II), composta por perguntas elaboradas antecipadamente, com possibilidade de novas perguntas e com algum grau de liberdade nas respostas, para posterior análise de conteúdo. A análise documental, foi feita com base nos registos dos alunos, plano de turma e atas de reuniões e serviram para enquadrar o aproveitamento e comportamento dos alunos.

Quer a entrevista quer o inquérito por questionário enquadram-se na investigação qualitativa, oferecendo informação assente no processo em investigação, podendo ser quantificáveis, atribuindo-lhes categorias aos vários itens, para possível tratamento estatístico. De acordo com Freixo (2011) a recolha de dados e informações é mais apropriado através do inquérito por questionário, tendo Sousa (2009) postulado que “[...] metodologia de inquérito consiste em formular uma série de perguntas directamente aos sujeitos, utilizando como instrumentos entrevistas, questionários ou testes” (p. 153).

Procedemos à análise de conteúdo, como forma de tratamento, ordenação e análise da informação, das entrevistas ao psicólogo e ao DT. O inquérito por questionário foi aplicado directamente aos professores do CT, com o intuito de aferir como estes agentes educativos percecionaram a liderança e as mudanças observadas na turma. O inquérito usado nesta investigação resultou de uma adaptação ao inquérito original de Kouzes e Posner (2009) e da pesquisa bibliográfica e enquadramento teórico efetuado. Esta adaptação decorreu do trabalho de pesquisa procurando reajustar o inquérito original ao contexto escolar, como garantia de uma melhor e adequada informação ao estudo em causa. Verificamos que este inquérito por questionário foi amplamente utilizado em estudos ligados à liderança como forma de avaliar comportamentos de liderança denominando-o como o Modelo das Cinco Práticas de Liderança Exemplar. Como instrumento de avaliação validado internacionalmente tem sido usado em vários estudos em particular em estudos de liderança nas escolas, nomeadamente: Cruz (2015), Medeiros (2015), Patrício (2015).

Dividimos o inquérito em duas partes, sendo a primeira destinada à caracterização genérica dos docentes em termos pessoais e profissionais. A segunda composta não por 30 itens como o original, mas por 59 itens. Procurámos avaliar os comportamentos do DT em termos de liderança de forma mais adequada ao contexto educativo e situacional desta turma.

Os itens do questionários foram agrupados nos cinco fatores defendidos por Kouzes e Posner (2009), tendo incorporado posteriormente, os itens específicos ao nosso estudo:

Tabela 4.1. Agrupamento dos itens pelos cinco fatores defendidos por Kouzes e Posner, 2009 (adaptado)

Mostrar Caminho	Inspirar uma visão conjunta	Desafiar o processo	Permitir que os outros ajam	Encorajar a vontade
1	2	9	6	13
3	25	10	7	14
4	27	11	8	19
5	29	16	12	41
15	31	17	14	42
30	32	18	20	43
33	38	28	21	44
34	39	47	22	45
35	40	48	23	46
36	50	49	24	-
37	51	54	26	-
-	53	55	56	-
-	-	-	57	-
-	-	-	58	-

Fonte: Adaptado de Kouzes e Posner (2009)

Para procedermos às respostas das afirmações do questionário utilizamos uma escala de Likert (1 a 5). Também neste aspeto alteramos o formato original do questionário composto por uma escala de 10 valores, o que poderia dificultar a resposta dos docentes devido à variedade de possibilidades de resposta. (anexo III)

Para garantir que todas as questões e procedimentos do questionário foram claramente perceptíveis e correspondem ao pretendido, fizemos um pré teste a seis professores do agrupamento. Estes professores apesar de conhecerem o DT e os estudantes em causa não fizeram parte do CT. Verificámos que as afirmações do questionário foram esclarecedoras, bem percecionadas e de fácil resposta, embora tenha sido referido que o questionário era um pouco extenso.

Assinalamos, que o pré-teste ao questionário confirmou a validade do mesmo, tendo por isso sido aplicado aos oito professores do CT. Sendo um questionário sobejamente utilizado, mas que sofreu alterações, poderemos ter algumas dificuldades em generalizações apesar de termos considerado adequado aos contextos turma/escola.

Em relação aos estudantes foram analisados os comportamentos e aproveitamento dos mesmos em dois grupos distintos em função do ano de ingresso na turma PCA: grupo

PCA entrada no ano letivo 2016/2017 e grupo Não PCA entrada no ano letivo de 2017/2018.

Organizamos a triangulação dos dados começando pela análise documental das informações referentes aos estudantes, seguido pelos questionários aos professores e finalmente à análise das entrevistas.

Para o tratamento estatístico utilizamos técnicas Não Paramétricas, por ser uma amostra pequena e os dados não apresentarem uma distribuição normal. Em termos da identificação das técnicas estatísticas, usamos a estatística descritiva: médias, desvio padrão quando os dados eram de escala intervalar ou de frequência; estatística gráfica: caixa de bigodes. Para determinar a normalidade dos dados usamos o teste de Shapiro- Wilk. Para comparação intragrupo, usamos os testes de Friedman, Wilcoxon com correção de Bonferroni. Para comparação entre grupos usamos o teste de Kruskal-Wallis e o U de Mann-Whitney com correção de Bonferroni. Para comparação do conjunto dos traços de personalidade foi usado o teste Q Cochran, seguido da prova de McNemar, com correção de Bonferroni. Para correlações usamos o teste de Spearman com uma probabilidade de 0,05, bicaudal.

4.3. População e Universo

O estudo desta investigação mereceu a nossa atenção pela especificidade da turma enquanto, grupo singular, com características particulares e atuando num contexto próprio. Esta escolha foi sustentada pelo conhecimento global do contexto escolar em causa, de onde analisamos a população enquanto universo da investigação. De acordo com Almeida e Freire (2003), o universo são “[...] todos os sujeitos, fenómenos ou observações passíveis de serem reunidas como obedecendo a determinada característica”, enquanto que a população é “[...] o conjunto de indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno” (p.103). Considerando estes conceitos consideraremos os dezassete estudantes, os oito professores do conselho de turma, e o psicólogo como fazendo parte do universo em estudo. Apesar do nosso universo apresentar dimensões reduzidas, estas representam a realidade em estudo, permitindo a recolha de resultados significativos para a sua realidade.

Como nos dizem Hill e Hill (2009) “é melhor fazer uma boa investigação de âmbito limitado do que uma investigação fraca de grande escala” (p.44). Este universo reduzido está justificado pelas características particulares da turma e pela forma peculiar de constituição do conselho de turma. Os alunos foram selecionados cumprindo a legislação em vigor para o ingresso numa turma PCA, enquanto os professores foram escolhidos pelo diretor de turma de acordo com o perfil de cada um em termos de atuação na escola, não havendo nada estruturalmente definido, para além de uma apreciação empírica.

Capítulo V- Contextualização do estudo

5.1. Caracterização do Universo

Esta turma de PCA foi criada de acordo com o regime legislativo em vigor, cumprindo os requisitos impostos pela legislação acima descritos. Paralelamente houve um trabalho continuado entre SPO e DT, ajustando a realidade contextual e as características dos alunos correspondentes a um perfil de competências muito ligadas ao “aprender fazendo em vez de um aprender sabendo”. Alguns dos motivos que sustentam as turmas PCA são: o número de sucessivas retenções, a idade desajustada do ano escolar, o elevado número de comportamentos disruptivos, problemas de integração na comunidade escolar, ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou de abandono escolar e/ou que manifestem dificuldades condicionantes da aprendizagem, apresentando na generalidade baixa auto estima, desmotivação elevada, fraca expectativa pessoal e social associado a rejeições e interesses divergentes da escola (Despacho Normativo nº 1/2006, de 6 de janeiro).

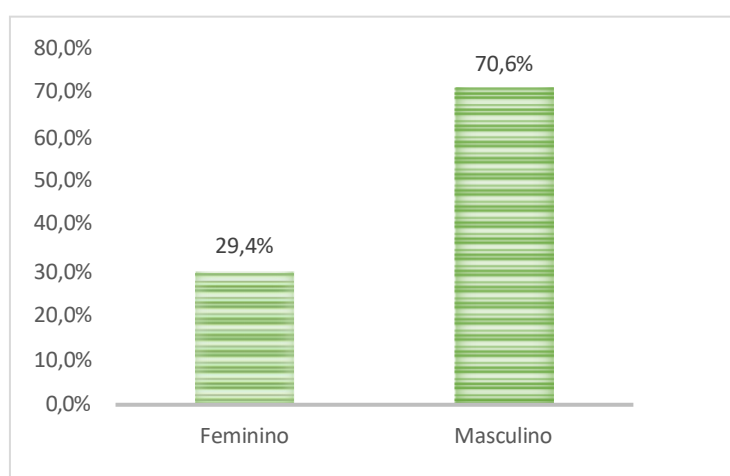
A estrutura curricular dos projetos de Turmas PCA foram desenhados sem alterações significativas em relação ao ciclo de estudo correspondente, apresentando maior foco na aprendizagem prática e na metodologia de trabalho de projeto, nas áreas das tecnologias, ofícios, labores ou artes; fomentando o enriquecimento das experiências de vida e promovendo o crescimento e a estruturação pessoal em prol das aprendizagens a fazer e a aplicar futuramente enquanto cidadãos ativos na sociedade.

O grupo de professores que trabalhou com estes estudantes foi propositadamente reduzido (N=8) e criteriosamente selecionado de acordo com o seu perfil e com as linhas orientadoras traçadas pelo (DT) e psicólogo do (SPO). Estas linhas orientadoras baseiam-se na forma como os docentes interagem com os alunos, como são aceites por estes e como se revêm num tipo de trabalho diferente, baseado em trabalho de projetos e numa relação de proximidade com os alunos.

Este estudo foi aplicado a 17 estudantes (5 do género feminino e 12 do género masculino) entre os 14 e os 18 anos de idade de uma turma do PCA, referente aos anos letivos 2016/19. São estudantes que terminaram o 2º ciclo do ensino básico e iniciaram os

dois anos seguintes do 3º ciclo (7º e 8º ano). Foram constituídos dois grupos de estudantes diferentes, para análise e tratamento estatístico. O facto do ingresso na turma diferir entre os estudantes, foi a razão pela qual consideramos a necessidade da existência de dois grupos: um composto por 5 estudantes que só ingressaram nessa turma no ano seguinte no 7º ano de escolaridade (grupo Não PCA) e outro composto de 12 estudantes que fizeram parte dessa turma desde o início, ou seja no 6º ano de escolaridade (grupo PCA).

Tabela 5.1. Caracterização da amostra por género, relativamente à frequência e percentagem



A amostra apesar de reduzida retrata integralmente a turma por género. Constatamos uma maior incidência de estudantes do género masculino (70,6%) do que feminino (29,4%), verificando-se valor percentualmente superior a 50 por cento nos estudantes masculinos.

5.2. Caracterização do contexto do estudo

A escola em estudo do ensino público situa-se na zona centro de Portugal, numa zona essencialmente rural do Concelho de Salvaterra de Magos, do distrito de Santarém. Situado na margem esquerda do rio Tejo faz fronteira a norte com Cartaxo e com Almeirim, a sul com Benavente, a oeste com Azambuja e a este e sul com Coruche. De acordo com os últimos censos o Concelho de Salvaterra de Magos tem cerca de 243,9320 Km² de área e 21.613 habitantes, subdividido por 4 freguesias: Glória do Ribatejo e Granho, Salvaterra de Magos e Foros de Salvaterra, Muge e Marinhas. De acordo com a informação da junta de freguesia de Marinhas esta é uma Freguesia Portuguesa do Concelho de Salvaterra de Magos, com 38,74 km² de área e 6336, habitantes (2011). Foi elevada ao estatuto de vila em 9 de Julho 1985. A densidade populacional da freguesia é 163,6 hab/km². Nenhuma das freguesias que a escola serve, apresenta diferenças sociológicas significativas. Contudo é na área geográfica onde se situa a escola sede que se verifica uma maior expansão demográfica, resultante da migração e do crescimento da construção de habitações.

O agrupamento vertical em causa é composto por 8 escolas distribuídas pelos vários ciclos de ensino: 3 jardins de infância, 4 escolas básicas do 1º ciclo e 1 escola do 2º e 3º ciclo. Os níveis de educação e ensino ministrados no agrupamento satisfazem a procura. As diferenças a nível escolar fazem-se sentir dependendo da zona de proveniência dessas crianças, contudo esta inferência é fruto de uma compilação de resultados e comportamentos sequenciais ao longo dos anos e não de uma investigação causal de raiz.

A distância entre as escolas geram alguns constrangimentos sobretudo a nível dos recursos humanos e transportes inviabilizando o aproveitamento, por parte dos alunos, dos recursos existentes na escola sede. As instalações do 1º ciclo são, na grande maioria, centenárias apresentam uma conservação pouco satisfatória, não apresentando grandes recursos a nível de espaços específicos, nomeadamente salas de professores, suficientes espaços cobertos, instalações adequadas para a prática desportiva, bibliotecas, entre outros.

As atividades de enriquecimento curricular (AEC) decorrem nos mesmos espaços das aulas. Nem sempre a segurança dos alunos está assegurada devido à planta dos

edifícios, apresentando apenas uma escada de acesso às salas do 1º andar. Em relação aos jardins de infância os edifícios são mais recentes e adequados ao desenvolvimento das atividades educativas e de apoio às famílias, oferecendo qualidade e segurança, embora insuficientes para cobrir a procura existentes para crianças a partir dos 3 anos.

O agrupamento vertical tem mais de 1200 alunos tendo sido constituído no ano letivo de 2001/2002. A escola sede tem cerca de 500 alunos estando os restantes distribuídos pelas outras escolas adjacentes. Este agrupamento vertical tem valorizado os saberes dos seus alunos através dos diferentes projetos que promove.

5.2.1. Caraterização da população discente

Regista-se a frequência de crianças de diferentes países/etnias nos diferentes anos de escolaridade, no entanto essa diversidade cultural, étnica e linguista não têm comprometido a integração desses estudantes.

Em termos de apoios educativos, temos uma população discente com alguma carência económica, estando percentualmente a aumentar o número de alunos do escalão A.

Quanto ao absentismo e assiduidade, neste agrupamento não é significativo, no entanto existem casos de excesso de faltas que validam essas retenções.

5.2.2. Caraterização do pessoal não docente

Existem 46 assistentes operacionais sendo 31 colocados pelo Ministério da Educação e 16 pela autarquia, distribuídos pelas seguintes categorias profissionais: 6 Assistentes Técnicos, 24 Assistentes Operacionais e 1 Técnico Superior. Apesar de numericamente serem os suficientes para desempenharem as funções nas escolas do agrupamento, nem sempre são os suficiente por se encontrarem de baixas médicas de longa duração. Os assistente técnicos estão organizados por áreas administrativas diferentes evidenciando uma boa capacidade de resposta face às exigências do agrupamento

5.2.3. Caracterização do pessoal docente

Maioritariamente os docentes deste agrupamento, cerca de 2/3 pertencem ao quadro de agrupamento, ou de zona pedagógica, conferindo bastante consistência e estabilidade educacional. O agrupamento de escolas é composto por 101 docentes distribuídos pelos vários anos e ciclos letivos, sendo a escola sede do 2º e 3º ciclo a que possui a maioria desses docentes. Dos 67 docentes dos diferentes grupos disciplinares, 45 são quadro de escola, 9 do quadro de zona e 13 contratados.

5.3. Plano de Turma PCA- TVR

O Plano de Turma (PT) é o documento estruturante do trabalho a realizar com qualquer turma visando a promoção do sucesso escolar dos estudantes de forma individual ou coletiva¹⁰. Deverá ser um documento dinâmico sujeito a constantes avaliações e ajustes por parte do conselho de turma em articulação com outros agentes educativos e encarregados de educação. Neste caso em concreto, o PT foi organizado tendo como base os valores e princípios que constam também no projeto educativo da escola, procurando o desenvolvimento das capacidades/competências dos alunos com uma participação ativa e direta das famílias. Não analisaremos o PT em pormenor por não se enquadrar no âmbito deste estudo, mas acreditamos ser importante uma descrição sumária do mesmo em termos de conteúdo, para melhor se compreender as particularidades do aluno/turma e do tipo de trabalho realizado e proposto pelo DT. Neste âmbito, foram elaborados documentos e definidas as linhas orientadoras do trabalho e do comportamento exetável para estes estudantes, tendo em consideração interesses, vontades, perfil académico e

¹⁰ Despacho normativo 24-A/2012 de 6 de dezembro; Despacho normativo 1-F 2016

comportamental dos estudantes. Todos estes procedimentos tiveram a participação e comprometimento do SPO, CT, EE e estudantes, para além de se fazer cumprir as indicações legislativas. Como objetivo último e usando as potencialidades da escola, procurou-se a melhoria dos alunos enquanto seres sociais, ajudando na integração, formação académica, pessoal e social no conceito de projeto de vida para cada um. A estruturação do PT foi pensada de forma a que estes estudantes pudessem terminar o seu percurso académico com conhecimentos suficientes para prosseguirem estudos ou eventualmente entrarem no mercado de trabalho.

Este projeto assentou em três princípios basilares: Trabalho, Verdade e Respeito, dando significado ao acrónimo TVR. Foram trabalhados em parceria com os saberes académicos, numa dinâmica de trabalho de projeto multidisciplinar com raízes na resolução de desafios reais, procurando o desenvolvimento da autonomia e responsabilização dos alunos e o envolvimento das famílias. Semanalmente, quer o trabalho, quer o comportamento foram avaliados e registado em grelha individual para conhecimento dos EE, durante o seminário.

A metodologia de trabalho usada nesta turma passou por dinâmicas de trabalho de projeto com a concretização de diversas oficinas. Essa variedade de oficinas de trabalho foi justificada pela necessidade em proporcionar condições e experiências diferentes e adequadas a cada estudante (saber fazer em ação), atendendo aos seus interesses. Inicialmente foi feito um diagnóstico das potencialidades e fraquezas da turma, identificando-se como áreas fortes, a inteligência prática e como áreas fracas a dificuldade no cumprimento de regras (comportamento); falta de atenção e concentração; desmotivação pela escola; dificuldade na relação interpessoal. Como estratégias utilizadas na área das relações interpessoais, destacou-se a promoção de trabalho de cooperação e ajuda entre os estudantes da turma, integrando-os em grupos de nível heterogêneos, sempre que possível.

Na área da desmotivação pela escola utilizou-se como estratégia os trabalhos de projeto, envolvendo-os de acordo com os seus interesses e articulados com as áreas curriculares. Estes projetos foram articulados entre si cumprindo os conteúdos programáticos e trabalhados em parceria entre docentes e elaborados em conjunto com todos os elementos do CT. Desta forma, salientamos os seguintes projetos desenvolvidos:

Projeto horto e estufa; Projeto “compostar na escola”; Projeto Estação meteorológica; Projeto tasquinha TVR; Projeto “Ler e escrever a escola”; Projeto Rietveld “Práticas Design Mobiliário”; Projeto Rugby: germinação Art Magrelos; Projeto “Rugby em Família”; Projeto Hidráulica; Projeto “Jornal de parede TVR; Projeto “carrinho de rolamentos”; Projeto “Iniciação ao Motocross”; Projeto “Teatro das princesas (para uma menina com cancro)”; Projeto “Cavaleiros da Leitura (animação da Biblioteca escolar)”; Projeto “Viagem final no Barlavento Algarvio e Costa Vicentina”. Paralelamente outras atividades foram sendo realizadas procurando motivar os estudantes através do diálogo, discussão e reflexão nomeadamente: visita de estudo à Futurália; atividades para premiar o cumprimento dos princípios TVR (passeios BTT, Motocross); Atribuição do símbolo da turma (capacete TVR) e grito de turma (no início do dia/jogos de rãguebi); “Média Carter” individual e global da turma. O grito de turma era feito pela manhã entre todos os alunos e alguns professores de forma a reforçar o sentido de grupo/equipa e a noção de pertença ao mesmo. A “Média Carter” enquanto ferramenta de trabalho permitiu o registo das médias das avaliações por período/trabalho em prol do grupo numa grelha denominada “Média Carter”, auxiliando os estudantes a avaliarem o seu desempenho. Essa estratégia motivacional implementada pelo DT, criou mecanismos visualmente perceptíveis pelos estudantes e representativos do desempenho e esforço académico. Pretendeu-se valorizar o esforço e trabalho de cada um em prol do grupo. Na área da falta da atenção e concentração, promoveram-se atividades práticas, por exemplo: rãguebi, BTT, motocross. Com as diferentes oficinas, permitiu-se que os estudantes pudessem experienciar desafios e experiências enriquecedoras desenvolvendo o interesse por todas as áreas e disciplinas, reforçando competências tecnológicas na área hortofloricultura/silvicultura, da carpintaria e da metalomecânica, de autossustentabilidade melhorando competências de cidadania ecológica. A cultura de escola enquanto instituição foi trabalhada diariamente na turma. O trabalho e esforço de cada estudante foi reconhecido por si e pelos pares. Paralelamente a cultura de responsabilidade individual e grupo perante cada ação foi incutida desde o princípio do projeto, em articulação direta com a família. As dinâmicas de reconhecimento dos contributos de cada um no aumento do valor do grupo (ex: Média Carter) e a celebração das vitórias e valores através de recompensas (ex: passeios de BTT, Motocross) realçando o esforço e empenho implementadas pelo DT, são um dos fatores das práticas de liderança defendida por Kouzes e Posner (2009). A ligação e a comunicação entre o

passado, presente e futuro foram estimulados nos seminários com ex-estudantes, com relatos e partilhas entre os vários estudantes. Nesses relatos, os estudantes eram desafiados a falarem das suas experiências na turma e como foi determinante para o seu futuro.

A equipa pedagógica reuniu-se semanalmente, para além dos seminários onde participavam os estudantes, com o objetivo de refletir sobre o trabalho efetuado, e da partilha de momentos significativos para os mesmos. Procurou-se a articulação com outros projetos, usando a vertente do diálogo e de reflexão pedagógica na correção de comportamentos e atitudes. A necessidade desta reunião e do constante diálogo e interação entre docentes possibilitou uma estreita proximidade e reconhecimento de eventuais dificuldades promovendo uma resolução conjunta, sustentada na posição de Kouzes e Posner (2009) de que a “A colaboração é uma competência essencial para se conseguir algo e para se manter um desempenho elevado” (p.254).

A forma como o DT organizou todo o trabalho com a turma, teve sempre presente o estudante e a sua “reprogramação” enquanto pessoa, aspeto que foi sobejamente falado na entrevista do DT e do psicólogo, com os estudantes e famílias. O DT procurou motivar e envolver os estudantes, de acordo com os princípios defendidos no projeto de turma TVR. Para tal, usou logo no início do ano letivo, como estratégia envolvente e motivacional a visualização de um filme como fator inspirador de mudanças atitudinais. Com este impactante filme, o DT, procurou auxiliar o estudante no seu empoderamento individual, uma vez que o personagem e mentor do filme serviu de referência, tendo em conta os valores partilhados pelo DT. Os valores trabalhados pelo DT a partir do filme “Invictus”, mostram o homem, Nelson Mandela, como um líder guardião de valores e impulsionador do Rugby como forma de desbloquear algumas entropias sociais. Outro dos filmes igualmente visto e trabalhado como forma de retirar padrões comportamentais e emocionais foi a “Páginas de liberdade”. Retratando em parte, o que estes estudantes vivenciaram nesta turma devido ao envolvimento, preocupação e esforço do DT em acreditar e confiar nas capacidades de cada um, procurando um caminho e um futuro para todos. Ambos os filmes foram trabalhados ao pormenor com o objetivo de melhorar alguns dos pontos fracos detetados inicialmente. Os exemplos visionados sustentaram o projeto da prática do Rugby enquanto prática desportiva, para além de possibilitar

constantes desafios na procura de exemplos, oportunidades e melhorias, tal como defende Kouzes e Posner (2009, p. 202) “Se compensar, há resultados”.

Seguidamente registamos as áreas fracas e as principais estratégias que constaram no PT (Tabela 5.2).

Tabela 5.2. Diagnóstico e estratégias de intervenção registados no Plano de Turma

Áreas fracas (Diagnóstico)	Estratégias
<p>Dificuldade cumprimento regras</p> <p>Melhorar comportamento</p>	<p>Respeitar e avaliar semanalmente os 3 princípios;</p> <p>Registrar numa grelha individual e com o conhecimento aos EE;</p> <p>Receção dos alunos com uma prova física de índole militar (aceitação das regras e autoridade);</p> <p>Contacto permanente com os EE;</p>
<p>Enriquecimento do relacionamento interpessoal;</p> <p>Aumentar a motivação pela vida escolar fazendo parte integrante do projeto de vida dos alunos.</p>	<p>Promover trabalho cooperativo e entreajuda com os alunos da turma, integrando-os em grupos heterogéneo;</p> <p>Trabalho de Projeto;</p> <p>Envolver os alunos em projetos do seu interesse, em articulação com as diferentes áreas do currículo;</p> <p>Atividades para premiar o cumprimento dos princípios do Trabalho, da Verdade e do Respeito. (Passeios BTT, Motocross);</p> <p>Atribuição do símbolo da turma (Capacete TVR);</p> <p>“Média Carter” individual e global de turma.</p> <p>Grito Turma todas as 2^{as} feiras de manhã e nos treinos/jogos de rãguebi;</p> <p>Aumentar a frequência de feedbacks com os objetivos de proporcionar informação</p>

	<p>relevante aos alunos sobre o seu desempenho e de os motivar para superar as suas dificuldades.</p> <p>Promover trabalho de cooperação e entreajuda entre alunos da turma, integrando-os em grupos de níveis heterogéneos.</p> <p>Realização de seminários de partilhas</p>
<p>Aumentar os momentos de Atenção e Concentração</p>	<p>Promover atividades práticas (ex. rãguebi, BTT, motocross) e outras atividades que exijam e treinem a atenção e a concentração, levando os alunos a exteriorizar energias acumuladas inerentes à idade.</p> <p>Promover maior número de trabalhos de cooperação e diferenciados.</p>
<p>Melhorar a Expressão Escrita e a Oralidade</p>	<p>Projeto “Ler e Escrever a Escola” (Coadjuvância - Português);</p> <p>Elaboração pelos alunos de relatórios semanais sobre a sua atividade escolar e a ser apresentados na área de Seminário;</p> <p>Realizar com maior frequência exercícios práticos de funcionamento da língua, interpretação e de expressão escrita;</p> <p>Diferenciar, com maior frequência, os métodos de ensino com base nos resultados da</p>

	avaliação formativa e sumativa; Trabalhar textos do interesse dos alunos.
Desenvolver o Raciocínio Lógico-Matemático	Relacionar os conteúdos da Matemática com a área vocacionais e com o quotidiano e interesse dos alunos; “Projeto Rietveld: Práticas de design de mobiliário” (Coadjuvância Matemática); Exploração de jogos lúdicos que permitam um maior desenvolvimento da capacidade de raciocínio lógico e dedutivo.

Nesta tabela ilustramos sumariamente as estratégias mais significativas que foram implementadas nesta turma após efetuado o diagnóstico e verificadas quais as áreas onde os estudantes apresentavam maiores lacunas. As estratégias, trabalhadas em CT, foram pensadas com base num envolvimento ativo dos estudantes e de acordo com os interesses destes, tornando-as significativas e eficazes. Todas as atividades foram apresentadas aos EE e solicitada a sua atenção e participação direta ou indireta. A premissa de uma maior participação dos EE e famílias, não só faz parte dos pressupostos legislativos e educacionais, como também do projeto educativo da escola. No PT desta turma foi contemplada uma participação direta e ativa dos EE, através de convívios desportivos e gastronómicos, de passeios e atividades e de todas as outras tarefas diárias que os EE tinham de verificar e validar. Este compromisso entre DT, EE e estudantes ficou consolidado na primeira reunião de apresentação do projeto, onde se comprometeram em cumprir integralmente tudo que lhes seria solicitado em termos educativos. Caso não o fizessem seriam” convidados” a abandonarem o projeto de imediato, por incumprimento

Como se constata no PT, esta turma sofreu efetivamente uma intervenção muito diferenciadora em termos de atuação pedagógica, alicerçada por dinâmicas de implementação específicas tendo em conta a turma, o contexto escolar, EE, CT e perfil de liderança do DT. Posteriormente enquadraremos as estratégias aqui explanadas, com a prática de liderança do DT e com os resultados do tratamento estatístico.

Capítulo VI- Apresentação e interpretação de dados

A recolha e interpretação dos dados é essencial durante a investigação fundamentando o problema observado. A recolha e análise de dados juntamente com a fundamentação teórica efetuada sobre o tema permitirá uma interpretação e resposta às questões iniciais.

Apresentaremos primeiro os dados referentes à análise dos documentos que constam na escola, referentes aos estudantes acerca do aproveitamento e comportamento com representação gráfica dos resultados estatísticos. Seguido das análises das entrevistas ao diretor de turma e ao psicólogo e o inquérito por questionário aplicado aos docentes da turma PCA.

6. Análise do aproveitamento e comportamento dos estudantes

De seguida procederemos à análise do aproveitamento e comportamento dos estudantes a partir dos documentos consultados.

6.1. Aproveitamento

Efetuada a análise dos documentos referente aos processos dos estudantes em termos de aproveitamento verificamos que estes apresentam ao longo dos anos letivos vários níveis inferiores a três em diferentes disciplinas. Tal como foi referido anteriormente, a análise do aproveitamento e comportamento serviu para melhor entender a pertinência da turma PCA para estes estudantes em termos de sucesso educativo. Assim, analisamos o aproveitamento destes antes e após o ingresso na turma PCA, tendo como marco temporal o ano letivo 2016/2017 (ano de constituição da respetiva turma). Este foi o ano em que a turma foi constituída, com o ingresso da maioria dos alunos e trabalhando diretamente com o DT. Retratamos sumariamente nesta tabela o número total de níveis inferiores a três por estudante, ano e períodos (1º e 3º período), desde 2014/2019. (Tabela 6.1)

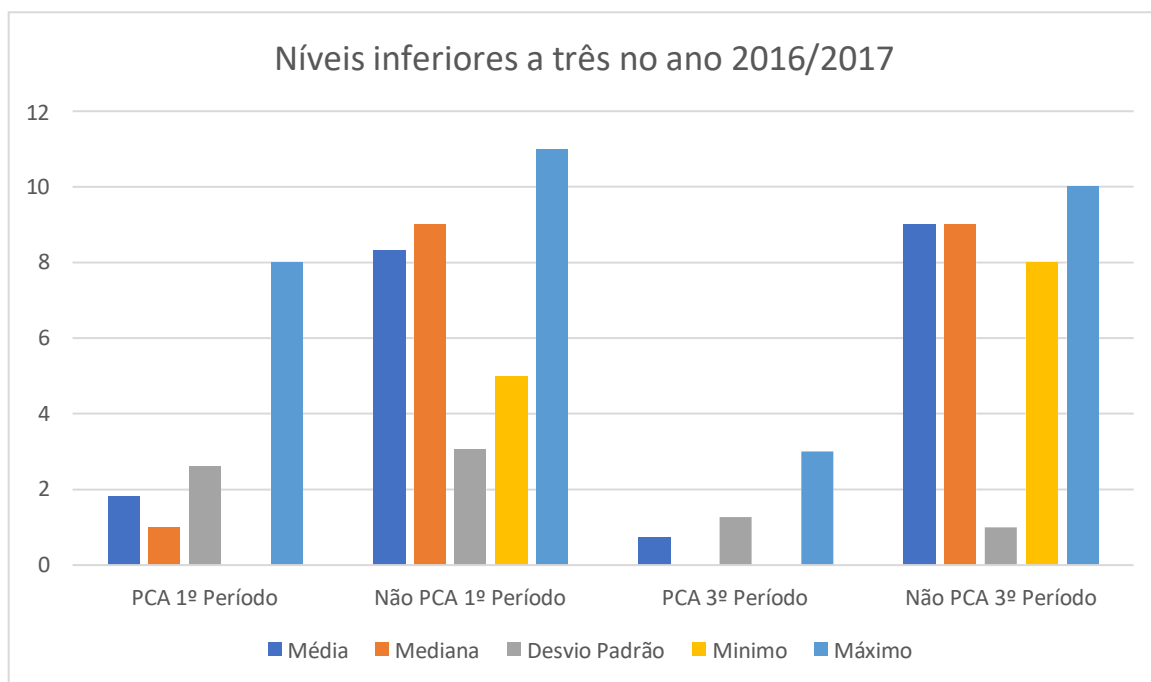
Tabela 6.1. Frequência de níveis inferiores a três por ano e período (1º/3º período letivo)

	ANO LETIVO									
	2014/2015		2015/2016		2016/2017 (PCA)		2017/2018		2018/2019	
	1ºP	3ºP	1ºP	3ºP	1ºP	3ºP	1ºP	3ºP	1ºP	3ºP
Alunos										
AO	6	2	3	2	0	0	0	0	0	0
AF	6	8	5	7	6	3	2	0	0	0
BM	5	5	8	8	3	3	2	0	0	0
CC	4	3	6	2	7	9	0	0	2	0
CM	5	5	4	3	0	0	0	0	0	0
DS			7	7	3	0	2	0	3	0
DT			5	1	0	0	0	0	0	0
DL	2	0	2	2	9	8	0	0	0	0
GG	7	5	2	3	1	0	0	0	0	0
GF	2	0	0	0	11	10	9	2	0	2
HG	5	2	4	3	1	0	0	0	0	0
JC	4	2	5	4	0	0	0	0	0	0
JC	6	7	2	1	0	0	0	0	0	0
RL	8	6	7	7	2	2	2	0	0	0
RD	2	2	2	2	9	6	0	0	0	0
RF	6	8	5	7	5	0	0	0	0	0
NT	10	9	5	4	5	9	0	0	0	0

Do registo sumário dos documentos consultados (pautas e registos individuais dos estudantes), constatamos que o ano de ingresso na turma PCA, é relativamente marcante na diminuição dos níveis inferiores a três relativamente a anos transatos. Também este ano (2016/2017) é significativo para os estudantes que ainda não ingressaram na turma, verificando-se um aumento dos níveis inferiores a três. Os dados referentes ao aproveitamento obtidos ao longo dos anos foram uma das justificações para a constituição da turma e o ingresso destes. Verificamos de imediato uma variedade de níveis inferiores a três por estudante e ano letivo com tendência para quase inexistentes após o ingresso de todos os estudantes na turma PCA. Numa leitura rápida realçamos na tabela 6.1, as siglas que identificaram os 5 estudantes (CC; DL; GF; RD; NT) e que ingressaram na turma PCA mais tarde e que constituíram o grupo Não PCA.

Perante esta observação concentramos a nossa análise no ano de ingresso da maioria dos estudantes na turma PCA (2016/2017) para melhor entendermos as dinâmicas existentes, a partir da estatística descritiva. (Tabela 6.2)

Tabela 6.2. Estatística descritiva dos níveis inferiores a três no 1º e 3º período, no ano 2016/2017, ano de constituição da turma PCA



Neste gráfico verificamos diferenças entre o grupo PCA e Não PCA no ano letivo de 2016/17 no 1º e 3º período. O grupo PCA apresentou valores inferiores nos dois períodos comparativamente ao grupo Não PCA e com tendência a diminuir no 3º período. O que se observa no grupo Não PCA são valores muito mais elevados e a aumentarem em relação ao 1º período.

Ao compararmos o total de níveis inferiores a três no 1º e 3º períodos entre PCA e Não PCA no ano de 2016/2017, ($U(5,12)=2,5, p=0,003$) e ($U(5,12)=0,000, p=0,001$) respectivamente, verificamos que existem diferenças significativas em cada período. Para uma análise mais específica, selecionamos as disciplinas de Português, Matemática, Inglês e Educação para a Cidadania, disciplinas essas em que os estudantes apresentaram uma maior frequência e constância de níveis inferiores a três ao longo do seu percurso escolar. No entanto inferimos que o grupo Não PCA apresentou significativamente mais níveis

inferiores a 3 que o grupo PCA nas disciplinas identificadas, nomeadamente Português, Matemática, Inglês, Educação para a Cidadania (Anexo IV). Contudo, no total de níveis inferiores a três entre o 1º período e o 3º período verificamos que não existem diferenças significativas ($U(5,12)=18,0$, $p=0,204$) (Anexo V).

Ora, sabendo que existem diferenças significativas, procuramos verificar onde estas se podem observar, pelo que comparamos os resultados no 1º e 3º período nas disciplinas de português ($U(5,12)=20,500$, $p=0,308$) e matemática ($U(5,12)=27,500$, $p=0,787$) verificamos que não existem diferenças significativas (anexo VI). No entanto verificamos existirem diferenças significativas na disciplina de Inglês ($U(5,12)=10,00$, $p=0,032$) (anexo VII).

No final desse ano em termos de níveis inferiores a três verificamos existirem diferenças significativas ($U(5,12)=0,00$, $p=0,00$) (Anexo VIII).

Analisando o percurso académico destes estudantes durante o 2º ciclo verificamos que, nos dois primeiros anos letivos do 2º ciclo de escolaridade, o grupo PCA tem uma frequência de níveis inferiores a três, superior ao grupo Não PCA, com uma redução abrupta no ano letivo em que entram na turma PCA, seguindo-se uma redução progressiva de níveis inferiores a três, até à sua quase inexistência. No grupo Não PCA nos três primeiros anos letivos, coincidentes com a não integração na turma PCA, observa-se um aumento progressivo dos níveis inferiores a três, caindo abruptamente para uma quase ausência de níveis inferiores a três, nos dois últimos anos letivos em que este grupo de estudantes foi integrado na turma PCA (Figura 6.1).

assim, podemos considerar que, a turma PCA é uma variável independente com efeito significativamente positivo na redução de níveis inferiores a três (variável dependente). Complementarmente, observa-se que nos anos letivos 14/15 e 15/16, o grupo PCA tem uma média e uma mediana de níveis inferiores superiores ao grupo Não PCA (anexo IX).

No grupo Não PCA o aumento abrupto de níveis inferiores a três no ano letivo 15/16 para 16/17 poderá ter resultado de uma desmoralização ressentida relativamente ao grupo PCA, uma vez que entre os grupos poderá ter havido troca de informação, partilha de experiências e vivências por estarem no mesmo espaço escolar. A hipótese é reforçada pelo facto de no ano de entrada na turma PCA aquele grupo ter reduzido quase totalmente o número de níveis inferiores a 3. Salientamos que esta eventual explicação não foi testada nem comprovada, pelo que não passa de uma ponderação hipotética. No entanto considerando a influência de outras variáveis no comportamento dos jovens, esta poderá ser uma delas, podendo ser ponderada em futuros estudos, como influenciadora dos resultados.

Na comparação intragrupo entre anos letivos, por grupo de estudantes (grupo Não PCA antes do ano de 16/17 e o grupo PCA durante 16/17), verificamos existir uma redução significativa de níveis inferiores a três em ambos os grupos, grupo Não PCA- $\chi_r^2(5)=12,758$, $p=0,013$; PCA- $\chi_r^2(10)=36,492$, $p<0,001$ (Anexo X).

Após análise intragrupo ao se observar uma quebra progressiva dos níveis inferiores fomos verificar o comportamento, para saber entre que anos letivos ocorreram diferenças realmente significativas. Assim, para o grupo PCA, a redução de níveis inferiores a três é significativa entre todos os anos letivos, exceto entre 14-15 e 15-16 ($Z= 1,127$, $p=0,26$, anos em que estes estudantes não tinham ingressado na turma PCA), e entre 17-18 e 18-19 ($Z=1,512$, $p=0,131$), após o seu ingresso na turma PCA no ano letivo de 16- 17.

Os resultados confirmam que a turma PCA atua como uma variável independente, com redução significativa (grupo PCA) ou tendencialmente significativa (grupo Não PCA). Considerando que nos anos letivos 14-15 e 15-16 ($Z=0,552$, $p=0,581$), o grupo PCA tinha uma média e uma mediana de níveis inferiores a três, superiores ao grupo Não PCA, os presentes resultados podem indicar que a turma PCA poderá ter resultado num efeito acumulado de redução de níveis inferiores a três, no entanto, devemos considerar que

tendo o grupo Não PCA uma amostra reduzida, a ausência de probabilidades mais expressivas possa resultar mais de um efeito do tamanho da amostra no resultado estatístico inferencial do que na realidade aconteceu em termos de redução de níveis inferiores a três (Tabela 6.3)

Tabela 6.3. Comparação (Teste de Wilcoxon) de níveis inferiores a três entre anos letivos por grupo de estudantes (PCA, Não PCA)

Grupos	Anos letivos	Z	P
PCA	14/15-15/16	1,127	0,260
	14/15-16/17	2,807	0,005
	14/15-17/18	2,812	0,005
	14/15-18/19	2,812	0,005
	15/16-16/17	3,069	0,002
	15/16-17/18	3,066	0,002
	15/16-18/19	3,063	0,002
	16/17-17/18	2,384	0,017
	16/17-18/19	2,207	0,027
	17/18-18/19	1,512	0,131
Não PCA	14/15-15/16	0,552	0,581
	14/15-16/17	1,753	0,080
	14/15-17/18	0,944	0,345
	14/15-18/19	1,826	0,068
	15/16-16/17	2,023	0,043
	15/16-17/18	0,677	0,498
	15/16-18/19	1,761	0,078
	16/17-17/18	2,023	0,043
	16/17-18/19	2,032	0,042
	17/18-18/19	0,447	0,655

6.1.2. Comportamento

Em termos comportamentais após a análise documental verificamos uma panóplia de acontecimentos disruptivos registados nos processos de cada estudante variando entre repreensões, punições com trabalho comunitário e/ou sanções disciplinares mais severas como suspensão da escola. A aplicação destes procedimentos disciplinares foram devidamente justificados e articulados tendo em conta o estatuto do estudante e o regulamento interno vigente e aprovado em Conselho Pedagógico. Para o tratamento estatístico, optamos por não tipificar as punições, por haver uma enorme discrepância de valores e sanções a serem considerados, não sendo, por isso, estatisticamente consistente a sua análise, para além de ser uma amostra pequena. Fizemos uma análise descritiva dos comportamentos disciplinares ao longo dos anos letivos dos estudantes mas com incidência no ano de ingresso na turma PCA (anexo XI). Tivemos o cuidado acrescido de considerar o facto de haver dois momentos diferentes de ingresso nessa turma, logo dois grupos diferentes (grupo PCA e grupo Não PCA).

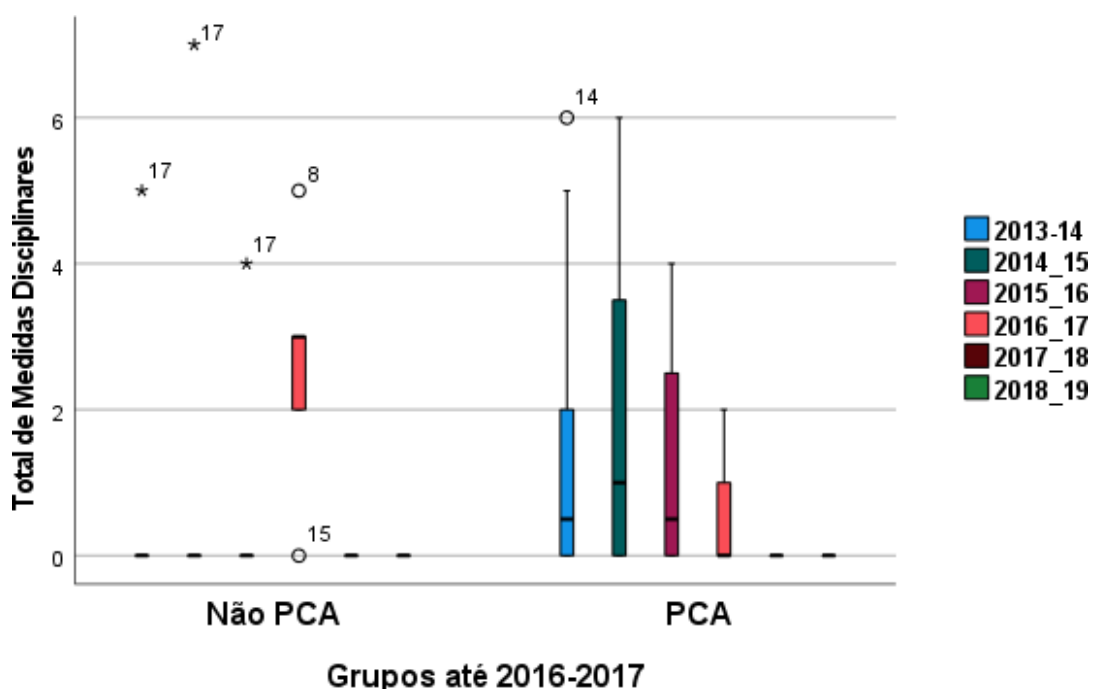


Figura 6.2. Estatística descritiva gráfica de medidas disciplinares, por ano letivo, totais e por tipo (ano letivo de entrada em PCA 2016-1017).

Ao analisarmos dos dados referentes ao comportamento disciplinar verificamos que não há normalidade de distribuição de dados (anexo XII). No grupo Não PCA destaca-se um caso (outlier), identificado como sujeito 17 no gráfico, que deixa de se encontrar como outlier a partir do ano letivo de inclusão na turma PCA. Até ao ano letivo de integração na turma PCA, o grupo PCA revela maior frequência total média de medidas disciplinares que o grupo Não PCA, com redução no ano de ingresso na turma PCA e ausência total nos subsequentes anos letivos. Verificamos que no ano de constituição e ingresso na turma PCA (ano 16/17), os dois grupos apresentaram comportamentos diferentes, nomeadamente o grupo Não PCA, onde se observa um aumento substancial de comportamentos disruptivos relativamente ao que sucedeu em anos transatos e posteriores. Já o grupo PCA nesse anos verificou-se uma diminuição desses comportamentos disruptivos.

Assim, no conjunto dos dois grupos (PCA e Não PCA), e nos anos em que os estudantes ingressaram na turma PCA há uma redução ou uma ausência de medidas disciplinares, pelo que se deduz que esta turma (regime curricular) poderá ter contribuído para a redução de comportamentos desviantes ou inapropriados; no entanto, desconhecemos os fatores ou mecanismos subjacentes a tal mudança comportamental, eventualmente, o sucesso escolar mencionado anteriormente.

Comparando o total de medidas disciplinares entre grupos (Não PCA, PCA), por ano letivo, verificamos que até ao ano letivo 2015-16, não houve diferenças significativas entre os grupos na frequência total de medidas disciplinares (anexo XIII). Durante o ano letivo 2016-17, o grupo que ingressou na turma PCA revelou diferenças significativas ($U(5,12)=8,500$, $p=0,014$), ou seja significativamente menos medidas disciplinares que o grupo que ainda não tinha ingressado no referido ano letivo (Não PCA). Nos dois anos letivos subsequentes, em que ambos os grupos de estudantes já se encontravam na turma PCA não se observam diferenças significativas na frequência de medidas disciplinares. Esta é nula.

Perante estes dados, verificamos que anteriormente à entrada na turma PCA, os dois grupos de estudantes (Não PCA, PCA) não se diferenciaram na frequência de ocorrência de medidas disciplinares. No entanto, no ano em que o grupo de estudantes ingressou na turma PCA reduziu significativamente essa frequência, comparativamente com o grupo de estudantes que ainda não tinha ingressado. É provável que a turma PCA tenha sido a

variável independente que teve efeito sobre a variável dependente total de medidas disciplinares. Esta hipótese é sustentada pelo facto de quando o grupo de estudantes que só entrou na turma PCA nos anos subsequentes tenha eliminado totalmente a ocorrência deste tipo de medidas, de modo igual ao grupo PCA. Novamente, com a entrada da variável independente "turma PCA", a variável dependente "medidas disciplinares" altera-se. Logo, este segundo resultado estatístico reforça a hipótese da turma PCA ter um efeito muito significativo na redução, senão anulação, da necessidade de implementação de medidas disciplinares punitivas por natureza e diretamente relacionadas com a ocorrência de comportamentos desviantes ou inadequados. Aparentemente, essas medidas punitivas e legisladas em nada contribuíram para a sua redução ou extinção, enquanto que uma medida essencialmente formativa e de responsabilização (turma PCA), propiciou a desnecessidade da aplicação das mesmas, devido a mudanças comportamentais dos estudantes.

De seguida procuramos comparar o total de medidas disciplinares por grupo (Não PCA, PCA) no conjunto dos anos letivos, de onde se constata que no grupo PCA há diferenças significativas na frequência de medidas disciplinares entre o conjunto dos anos letivos ($X^2(12)=20,987$, $p=0,001$), sendo que no grupo Não PCA verifica-se uma tendência para uma diferença ($X^2(5)=9,557$, $p=0,089$), mesmo assim, inferior à probabilidade critério habitualmente empregue em estudos sociais (0,1) (anexo XIV).

Provavelmente no grupo Não PCA não há diferenças significativas entre todos os anos letivos porque antes e depois de entrar na turma PCA, este nunca foi o grupo com maior índice de problemas de comportamento contrariamente ao grupo PCA.

Numa análise articulada com os dados obtidos no aproveitamento verificamos que o grupo PCA revela o mesmo padrão observado aquando da evolução negativa de níveis inferiores a 3, isto é, uma redução no ano letivo de ingresso na turma PCA e que se acentua nos anos seguintes. Pelo que, esta diferença significativa poderá dever-se ao padrão de comportamento disruptivo antes da entrada em regime PCA e pelas medidas implementadas na turma PCA (maior responsabilização dos estudantes e das famílias, bem como um trabalho mais direto e sistemático com estudantes e famílias).

No entanto, observa-se um salto abrupto em medidas disciplinares que ocorreu no grupo Não PCA no ano letivo em que o grupo PCA entrou neste regime; o que mais uma vez vem reforçar o efeito de desmoralização ressentida já colocada anteriormente. Contudo

reforçamos que esta hipótese de interferência não foi estudada nem validada.

Na comparação do total de medidas disciplinares entre pares de anos letivos e a variável por grupo (PCA, Não PCA) verificamos que, no grupo PCA, o padrão de evolução do total de medidas disciplinares é sempre idêntico. Quando se compara o ano de entrada na turma PCA com anos letivos anteriores há uma tendência para uma redução do total de medidas disciplinares, tornando-se mais significativa quando se comparam os dois anos seguintes com os anos em que este grupo de alunos ainda não se encontrava na turma PCA. No grupo Não PCA este padrão não é tão evidente, provavelmente porque a frequência média de medidas disciplinares não é tão elevada; no entanto, houve um aumento abrupto de medidas disciplinares no ano letivo de 2016-17, em que este grupo de estudantes ainda não estava na turma PCA (ao contrário do grupo PCA). Nos anos subsequentes, em que este grupo já se encontrava integrado na turma PCA, há uma tendência para uma redução do total de medidas disciplinares, como já foi anteriormente comentado.

Assim, similarmente ao encontrado aquando da comparação por grupo, anteriormente à entrada na turma PCA, os dois grupos de estudantes não se diferenciaram na frequência de ocorrência de medidas disciplinares. Somente ocorreu essa diferenciação no ano em que o grupo de estudantes entrou na turma PCA observando-se uma tendência para uma redução dessa frequência. No entanto, para o grupo que não ingressou nessa turma no mesmo momento, não se verificou essa redução, pelo que é provável que a turma PCA tenha sido a variável independente que teve efeito sobre a variável dependente “total de medidas disciplinares”. Esta hipótese é sustentada pelo facto do grupo Não PCA, que ingressou na turma no ano subsequente, tenha eliminado totalmente a ocorrência deste tipo de incidentes, com tendência para uma diferença significativa, de modo similar ao observado no grupo PCA. Logo, volta a confirmar-se a hipótese de que a turma PCA possa ter um efeito muito significativo na redução e anulação, da necessidade de implementação de medidas disciplinares (anexo XV).

No entanto e após tratamento estatístico verificamos que não existem diferenças significativas no comportamento disciplinar entre os alunos dos grupos Não PCA e PCA ($U(5,12)=24,000$, $p=0,475$). Assim, estes dois grupos de estudantes careceriam das mesmas estratégias e técnicas pedagógicas para propiciar o seu desenvolvimento moral e

atitudinal, com um papel essencial do DT, como guia orientador e do SPO como reforço desses valores (anexo XVI).

6.1.3. Traços de personalidade

Ao analisarmos os relatórios do SPO disponíveis no processo de cada estudante, constatamos uma constância de aspectos da personalidade de cada um, que nos serviram de guia orientador para a sua caracterização emocional e de personalidade. Verificamos que estes apresentam em média os seguintes traços/características/comportamentos: baixo comprometimento (88,2%); distração (88,2%); baixa auto estima (52,9%); falta de responsabilidade (70,6 %); baixa autonomia (52,9%); baixa concentração (88,2%); dificuldade em lidar com a frustração (52,9%); imaturidade (52,9%); agressividade (47,1%); conversador (35,3%). (Anexo XVII).

Procuramos, de acordo com os relatórios do SPO retirar e selecionar os aspectos de personalidade e comportamentais diretamente observáveis, excluindo considerações do foro clínico. Verificamos na estatística inferencial que há diferença significativa entre frequência desses fatores comportamentais, ($Q(17)=31,874$, $p<0,001$), pelo que poderemos considerar existirem nestes estudantes, aspectos da personalidade determinantes para a ocorrência de determinados acontecimentos (anexo XVIII).

Verificamos de seguida existirem diferenças tendencialmente significativas na relação direta entre alguns itens considerados decorrentes dos relatórios do SPO. Comparando os diferentes itens verificamos diferenças tendencialmente significativas entre estes, variando na relação entre si. Assim para o item: Baixo comprometimento verificamos diferenças significativas com os itens baixa autoestima ($p=0,031$), pouca autonomia ($p=0,031$), dificuldade em gerir a frustração ($p=0,031$), imaturidade ($p=0,031$), agressividade ($p=0,016$) e conversador ($p=0,012$). Para o item Distração verificamos diferenças significativas com o item baixa auto estima ($p=0,031$), imaturidade ($p=0,031$), agressividade ($p=0,016$) e conversador ($p=0,004$). Para o item falta de autonomia verificamos a existência de diferenças significativas com o item baixa concentração ($p=0,031$). Para o item Baixa concentração verificamos diferenças tendencialmente significativas com os itens dificuldade em lidar com a frustração ($p=0,031$), imaturidade ($p=0,031$), agressividade ($p=0,016$) e conversador ($p=0,012$). (Anexo XIX).

Refletindo sobre os dados apresentados consideramos que poderá haver necessidade de uma mais profunda análise destes estudantes tendo em conta estes traços de personalidade. Os valores elevados, de baixo comprometimento, distração e baixa concentração encontrados podem muito bem justificar a necessidade de uma avaliação e despiste de possível Perturbação de Défice de Atenção e Concentração (PHDA), pelo que deveremos olhar, posteriormente para estes itens com maior cuidado. Já o item de conversador, não acreditamos ser tão relevante comparativamente aos restantes que apresentam valores muitíssimo mais elevados. No entanto e não sendo o foco do trabalho, consideramos importante esta breve análise, para futuros estudos, pois é essencial olhar para o estudante como um todo e não como parcelas estanques num processo de mudança.

6.1.4. Reflexão sobre os dados dos estudantes no Aproveitamento e Comportamento

Considerando os dados estatísticos obtidos no ano letivo de “ingresso na turma PCA” verificámos alterações no número de níveis inferiores a três e diminuição de ocorrências de comportamentos desviantes. Sem conseguirmos atribuir uma responsabilidade causal aos factos observados, podemos, sim, inferir que existem diferenças significativas nos comportamentos dos estudantes (aproveitamento e comportamento) ao longo dos anos letivos analisados, bem como durante e após o trabalho nesta turma com este DT. Estes factos foram documentalmente registados nos processos individuais dos estudantes (pautas e registo biográfico), bem como na análise estatística realizada. Dessa análise estatística ficou claro que existe um momento marcante para ambos os grupos de estudantes (Não PCA, PCA) que é o ano de entrada nessa turma. Um grupo de 12 estudantes (grupo PCA) fê-lo no ano letivo de 16/17 e os restantes 5 estudantes (grupo Não PCA) no ano seguinte. De qualquer forma, em ambos os grupos e apesar das diferenças individuais a nível comportamental e aproveitamento, constatamos que antes do ingresso nesta turma, estes estudantes apresentavam valores elevados de níveis inferiores a três e um número de comportamentos desviantes igualmente elevados.

Após o ingresso nesta turma, verificamos uma diminuição ou mesmo ausência total quer de níveis inferiores a três quer desses comportamentos desviantes. Estes resultados vão ao encontro do estudo de Ferreira (2002), realçando a indisciplina como um fenómeno multideterminado, existindo uma correlação entre alunos que apresentam menor sucesso escolar e maior indisciplina. A uniformização do ensino pode ser um potenciador de situações de insucesso por não atender à especificidade e às capacidades de cada estudante (Azevedo, 2013), daí ser essencial o trabalho desenvolvido em turmas de Percursos Curriculares Alternativos (Oliveira, 2002). Este facto foi estatisticamente comprovado quando se verificou uma ausência de comportamentos desviantes e um quase inexistente quadro de níveis inferiores a três. Assim, tal como no estudo de Gancho (2016) foram verificadas mudanças comportamentais e aproveitamento nos alunos da turma PCA, o que poderá ser justificado também por uma mudança de atitude dos alunos perante os desafios escolares essenciais para melhorarem os percurso académico. Consubstanciado nos resultados apresentados podemos inferir que as turmas PCA são uma medida positiva na construção de um projeto de vida, tal como concluiu Pereira (2018) no seu estudo.

Procurando um breve enquadramento com os modelos interpretativos da (in) disciplina, ajustadas a outros fatores específicos relativos ao tema defendido por Oliveira (2002), poderemos considerar que a estes estudantes foi implementado um modelo comportamentalista e de aprendizagem social.

Sem ser possível uma inferência causal única, pensamos que a hipótese mais provável para a verificação destes comportamentos tende para o papel predominante das características intrínsecas do desenho de trabalho desta turma PCA, nomeadamente: o trabalho de projeto; disciplinas mais práticas e vocacionadas para os interesses individuais (características pedagógicas das turmas PCA). Porventura estas foram potencializadas pelo modelo implementado pelo DT, sobretudo, na importância atribuída ao envolvimento das famílias, docentes e estudantes. O conceito de mudança foi provocado e promovido nesta turma, sabendo que esta poderá ser uma das variáveis determinantes, tal como afirma Kotter (2016) “a liderança em contrapartida trata de lidar com a mudança [...]” (p.53).

O desenho experimental do estudo não permite verificar se o sucesso escolar alcançado pelos estudantes resulta predominantemente do modelo de intervenção implementado pelo DT, da combinação deste modelo ou com outras variáveis e

características intrínsecas do próprio projeto. Como afirma Kouzes e Posner (2009) “Quando os líderes oferecem uma direção clara e vão dando reações sobre o desempenho, estão a encorajar as pessoas a fazerem o melhor que podem” (p.320). De qualquer forma, somos a levar em consideração que vários fatores poderão ter contribuído para as reais mudanças nos alunos de ambos os grupos, embora e de acordo com o registo efetuado no PT, cremos que o tipo de intervenção realizada pelo DT (maior envolvimento dos docentes, famílias e estudantes) poderá ter sido um dos fatores mais significativos para essa mudança.

Apuramos da análise do PT e dos relatórios de todas as atividades organizadas com a turma PCA, que as potencialidades desta turma, foram integralmente aproveitados pelo modelo implementado pelo DT, e explanado em parte no PT, nomeadamente na escolha de atividades do interesse dos estudantes, o reconhecimento do trabalho destes, o envolvimento e partilha com as famílias; na proposta de desafios com algum risco, quase sempre inalcançáveis individualmente implicando um trabalho de equipa/turma. A partilha da responsabilidade pelas ações/comportamentos individuais em função do grupo (médica Carter com implicação e possibilidade de participar em tarefas propostas inicialmente) fez com que se verificasse uma melhor atitude perante a escola. Esse controle feito pelo DT impunha à partida uma coresponsabilização dos estudantes, e famílias na melhoria dos comportamentos e aproveitamento. Esta mudança imposta pelo DT na imediata responsabilização das famílias e estudantes perante as ações e respetivas consequências poderá ter contribuído para uma diminuição das situações de indisciplina (Oliveira, 2002).

Foi definido e acordado inicialmente, que se tivessem uma observação semanal negativa em termos comportamentais, estes ficariam automaticamente excluído da hipótese de participar nessas atividades decididas em grupo e de acordo com os interesses de cada um (karts, motocross, corrida de carrinhos de rolamento, acampar no fim de semana, viagem de final de ano, etc). Como afirma Kouzes e Posner (2009) “As recompensas são mais eficazes quando são mesmo específicas e dadas como consequência do comportamento apropriado.” (p.328).

6.2. Análise de conteúdo das entrevistas ao DT e Psicólogo

Da análise de conteúdo das entrevistas, podemos verificar uma firmeza em alguns aspetos relacionados com os estudantes e família obtida nas respostas dadas pelo DT e pelo psicólogo. Iremos de seguida apresentar essa análise enquadrada com os 5 domínios da prática de liderança apresentado por Kouzes e Posner (2009), nomeadamente; Mostrar o caminho; Inspirar uma visão conjunta; Desafiar o processo; Permitir que os outros ajam; Encorajar a vontade.

6.2.1. Análise da Entrevista ao Diretor de Turma

“Mostrar o caminho”

(Clarificar questões essenciais; Dar o exemplo)

O DT orienta o seu trabalho e o trabalho dos demais com base nos ideais e valores em que acredita de acordo com o que foi aprendendo. “Por trás de tudo isso há uma linha de valores, a linha que os nossos avós nos ensinaram (...)”; “desde que tenha sempre o mesmo princípios dos avós, o caminho a seguir para mim é indiferente. ”

A necessidade de clarificar os princípios e valores orientadores e a capacidade de servir de exemplo são essenciais: “Sou um professor, com a missão de orientar famílias, orientar alunos e antes de isto tudo orientar-me a mim..”

“(...) as linhas gerais são mais uma vez os valores inspirados no projeto “Nós somos TVR”(trabalho, verdade e respeito) (...)”

O DT defende que os valores que segue são inalteráveis e ajudam a orientar o trabalho: “Se seguirmos sempre estes nossos valores não é nada de novo..”; “um legado, uma herança que nós devemos preservar.”; “Tenho que ter um projeto de vida.”; “Eu posso seguir mil caminhos, posso seguir o teu caminho ou o de qualquer um se me fizer sentido desde que não mexam nos meus valores (...)”

Reconhece muitas vezes os seus erros e fracassos, partilhando com os alunos, famílias e CT: “(...) não somos perfeitos e como imperfeitos que somos tendemos a não ser coerentes e às vezes nós falhamos nisso,

Procura orientar a sua ação em função do discurso: “coerente entre o discurso e a ação, pelo menos tento ser, penso que tento ser (...)”; “(...) esquecido, sou muito esquecido e isso complica a minha vida e eu acho que enquanto líder é bom ter noção das coisas boas e das coisas más (...)”; “Nesta coisa da liderança a gente tem que ter a noção das coisas boas e das coisas más (...)”

“Inspirar uma visão conjunta”

(Conceber o futuro; atrair os outros)

Conceber o futuro e atrair os outros para fazerem parte dos seus projetos e trabalharem em conjunto foi revelado na maneira como o DT encara o seu trabalho: “(...) eu desde que não saia dessa linha (...)”; “Primeiro se o CT tiver na mesma linha, é muito fácil”

O DT elucidou a necessidade de uma constante reflexão para se retirar o melhor de cada situação: “(...) reflita sobre as coisas o que não é correto é mudar de valores, desde que tenha sempre o mesmo princípios dos avós, o caminho a seguir para mim é indiferente. O destino é sempre o mesmo”.

O DT procura valorizar o que faz não como um produto mas como um processo sem grande margem para negociações: “Não faço nada de novo, faço só aquilo que se fez há uns anos atrás”

A visão da família como parte integrante e parceira é crucial para que o entendimento e esforço seja compensado: “. Se é só mãe, aquela mãe tem que ser mãe, tem que ser pai e tem que arranjar soluções e nós temos de trabalhar e ajudar essa mãe ou pai a seguir esse caminho. Somos um parceiro”

“Desafiar o processo”

(Procurar oportunidades; Experimentar e correr riscos)

O DT procura oportunidades como forma de experimentar novos desafios: “(...) aliás é muito bom que a gente mude de estratégias de vez em quando e que reflita sobre as coisas o que não é correto é mudar de valores (...)”;

O DT perspectiva uma hipótese de soluções a usar durante o seu percurso e o dos outros: “(...) há uma série de caminhos que podemos seguir, mas esses são os instrumentos para a nossa caminhada.”

Nessa procura de soluções e respostas, o DT perspectiva projeto de vida dos alunos em paralelo com o percurso escolar: “(...) se houver um projeto de vida e a escola fizer parte desse projeto de vida do aluno...”

A constante procura de melhorias e soluções para a turma, faz com que o DT esteja sempre atento às necessidades de todos e mudar de estratégia sempre que necessário. O diálogo foi sempre uma das formas privilegiada de comunicação na resolução das várias situações existentes na sala de aula e fora desta: “(...) porque às vezes é a oportunidade de começar tudo de novo.” “A partilha por escrito, no seminário ou particularmente, permite que as de emoções, medos, fracassos e êxitos sejam de todos e assim ajuda-nos a melhorar, individualmente e em grupo”.

A questão do trabalho da inteligência emocional e da valorização das emoções foi uma forma de melhor atender às necessidades dos alunos e famílias; “Associar a emoção a um acontecimento, a memória perdura para sempre (...)”; “E um DT tem que criar condições para que as emoções aconteçam (pausa) boas ou más, temos que lidar, não existe um mundo só de coisas boas e os alunos sobretudo tem de gerir as más para evitar frustrações e lidar com isso.”

Para este projeto o DT pode escolher o seu CT, o que permitiu a criação de uma linha horizontal de trabalho “(...) ser privilegiado em poder escolher o meu CT.”

“Permitir que os outros ajam”

(Fomentar a colaboração; Dar força aos outros)

Fomentar a colaboração, dar força aos outros esteve presente em vários momentos da entrevista: “(...) que tem projetos que são totalmente diferentes, os pais também participaram de forma diferente e fez sentido para todos, para a família (...)”

Durante a entrevista, a família foi o ponto central do trabalho. Ficou claro que todo o processo de envolvimento dos pais é essencial no sucesso do projeto da turma: “O fundamento são os valores e por trás disso tudo há uma família (...)”; “Nunca vamos é

substituir a família, então na primeira reunião que eu faço com os pais é para explicar o projeto “Somos TVR”.

A importância de um conhecimento pessoal é critério de trabalho com os alunos e família: “Depois de saber quem nós somos” é saber de “onde vimos”, mas numa escola, uma pergunta muito importante é saber “para onde é que eu vou”; “trabalha-se as pessoas de fora para dentro e os alunos de fora para dentro, (...) e muitas vezes o sistema não leva a trabalhar de dentro para fora (...)”

A organização e estruturação do DT começa pelo investimento e trabalho com o CT, pais/famílias e no fim os alunos: “e a escola a trabalhar com os pais é fundamental.”; “(...) ao contrario do que a escola faz, devemos começar pelos adultos e é muito mais fácil depois chegar às crianças.”; “Se os adultos não perceberem a lógica da coisa, que são os responsáveis pelas crianças, não vale a pena estar a trabalhar com as crianças (...)”; “equipa que vai trabalhar comigo, família e depois de ter estes dois parceiros é muito mais fácil trabalhar com os alunos.”

O DT fomenta o trabalho individual com o proposto, também de melhor o coletivo: “Faz sentido o global, faz sentido o individual, não existe o global sem o individual, temos de trabalhar o individual, para conseguir um bom global, está tudo ligado”

“Encorajar a vontade”

(Reconhecer contributos; celebrar vitórias e valores)

O DT, valorizou, reconheceu e celebrou sempre o esforço e trabalho de todos: “O caminho do trabalho que é o mais difícil, mas colhemos sempre melhores frutos (...)”; “têm gosto em colher os seus frutos e saboreá-los que é fruto do seu trabalho e começam a chegar felizes a casa, porque conseguiram, foram eles que conseguiram, ninguém fez por eles.”

O trabalho efetuado por todos é reconhecido em última instância no final do ano. Este DT consegue estabelecer uma ligação de camaradagem e amizade com alunos e famílias que perpetua ao longo dos anos: “Ou recebe-lo em casa para beber uma cerveja, com os filhos e a esposa e olhar nos olhos, que a gente às vezes não tem essa noção, e dizer obrigado e nós a pensarmos o que é que eu fiz por este jovem”; “Neste tipo de alunos que envolve problemas graves sociais, toxicodependências, nestas turmas mais difíceis, que

dizem que são mais difíceis e dá mais trabalho efetivamente (porque muitas vezes falta o apoio da família), é uma alegria imensa quando nós vemos que passado alguns anos os valores do Trabalho, Verdade e Respeito, estão lá.”

O DT procura que para além dos alunos a família consiga valorizar-se a reconhecer o valor dos seus filhos “(...) mas toda a gente consegue ver que aquele pai consegue brilhar, que aquele aluno consegue brilhar e criamos condições para fazer o seu mundo melhor (...)”

6.2.2. Análise da entrevista ao Psicólogo

“Mostrar o caminho”

(Clarificar questões essenciais; Dar o exemplo)

Seriação dos alunos com base no percurso escolar e normas legislativas;

Estruturação do trabalho com os alunos fundamentado num trabalho com a família, “procurar sempre intervir com as famílias, porque são situações que terão de ser trabalhadas naturalmente com as famílias e também com o DT/CT.” e com continuidade pessoal e académica “É a nossa perspectiva de criação de um projeto não de remediação mas de um projeto de vida...”; “...teremos sempre em consideração não só as questões sociais e familiar como as questões de insucesso académico, mas também quais os prosseguimento de estudos que eles querem dar à vida deles, porque só faz sentido integrar uma turma, o aluno que depois tenha como objetivo prosseguir estudos no ensino profissional.”

Intervenção de natureza relacional” o DT é uma pessoa, que para já valoriza acima de tudo uma intervenção de natureza relacional...”; “...prioriza-se aquilo que é a condição humana, na relação com os alunos e depois com as famílias...”

Foco no aluno e na sua construção “...foca-se acima de tudo na importância do que é a construção do aluno enquanto ser...”; “...sentido de sensibilizar os próprios colegas a seguir o mesmo diapasão, ou seja toda a gente se foca no aluno enquanto ser e enquanto pessoa nunca descurando o papel fundamental que a família tem neste trabalho de equipa...”

“Inspirar uma visão conjunta”

(Conceber o futuro; atrair os outros)

Acompanhamento individual dos alunos “feito um acompanhamento à turma quer a nível pessoal quando à necessidade de uma intervenção pessoal com os alunos...”

Aconselhamento, apoio e consultadoria na resolução de situações problemáticas ou disruptivas “...quer a nível de consultoria junto do DT, sempre que este o solicitar face a determinado tipo de situações de conflito ou situações de necessidade de esclarecimento, quer numa intervenção com os alunos ou com as famílias”; “quando são situações de consultadoria procura-se ver através dos recursos quer da escola quero próprio conselho de turma, de acordo com a legislação que existe a nível da educação, quais as melhores medidas a serem aplicadas ao aluno.”

Valorização dos interesses dos alunos no desenvolvimento do aluno “...procura ter em consideração acima de tudo quais as expetativas dos alunos o que diz respeito ao prosseguimento de estudos...”

“Desafiar o processo”

(Procurar oportunidades; Experimentar e correr riscos)

Procurar que as situações e os desafios académicos e pessoais noutras escolas sejam vistos pelo aluno como novas oportunidades na valorização pessoal e profissional, sem deixarem de estar focados “quando estes alunos chegam a outras escolas deparam-se com outras realidades e que infelizmente os levam a desviar-se daquilo que nós tínhamos inicialmente traçado, embora sejam mais os casos de sucesso do que os casos de insucesso.”

“Permitir que os outros ajam”

(Fomentar a colaboração; Dar força aos outros)

A colaboração entre todos é essencial na valorização de cada um e do grupo “é a minha própria aprendizagem enquanto elemento da equipa pedagógica que me permite aprender imenso com o prof. R., enquanto líder, enquanto pessoa, enquanto Homem, enquanto pai, enquanto ser humano.”; “Para mim e com respeito por todos os colegas desta

escola, o prof R. é identificado como O¹¹ Professor. O Professor é aquilo que deve ser um professor.”;

“tendo sempre em consideração o papel que cada um exerce no desenvolvimento do aluno enquanto criança/menor, é esta a característica fundamental deste DT que se for preciso coloca tudo o que é legislação educativa no que diz respeito às aprendizagens de lado”

“Encorajar a vontade”

(Reconhecer contributos; celebrar vitórias e valores)

Atribuir palavras definidoras e positivas do trabalho com estes alunos, nomeadamente: “trabalho, verdade, respeito, relação, reconhecimento, amor”;

O DT procura reforçar os valores do trabalho no PCA, para além da “...relação, reconhecimento, amor; reconhecimento por cada um e pelo trabalho realizado”

6.2.3. Conclusão sobre a análise das entrevistas ao Diretor de Turma e ao Psicólogo

No final da análise e de forma generalizada verificamos que existem alguns tópicos comuns nas entrevistas do DT e do psicólogo:

O trabalho com a família é prioritário;

Centram-se no trabalho individual com o estudante;

Cada um sabe o papel e funções que desempenha;

O estudante tem que ter um projeto de vida;

Sabendo que nas escolas existem diferentes líderes que auxiliam na resolução das situações, deveremos considerá-los como essenciais no processo de liderança, tal como aduz Grave e Freitas (2018) “Deste modo, o foco de análise da liderança deixou de ser apenas a ação do líderes de topo para focar-se nas interações dos elementos que, num determinado contexto, procuram soluções para a melhoria do processo de ensino e de

¹¹Neste parágrafo optámos por usar letra maiúscula para salientar a entoação dada pelo entrevistado quando se referiu ao DT

aprendizagem” (pp.46-47). Contudo o DT, enquanto gestor pedagógico e líder intermédio na escola, promoveu e articulou várias ações com os estudantes, EE e docentes do CT, estando as funções do DT regulamentadas pela legislação¹² e que constam do PT. Tal como afirma Rego e Pina e Cunha (2019) “liderar é mobilizar, inspirar, encorajar e conduzir as pessoas por caminhos e para destinos com os quais se identificam” (p.23).

Sabendo que as lideranças nas escolas não se cingem unicamente ao topo, Grave e Freitas (2018) reforçam a ideia dizendo que “[...] a liderança se encontra distribuída pela organização e pode ser exercida por indivíduos de qualquer poder formal” (p.43). É neste processo de partilha de liderança, que este DT ao aceitar liderar a turma, colocou como condição, *a priori*, a necessidade de constituir a sua equipa de trabalho, de acordo com os seus ideais pedagógicos e éticos.

Conseguimos reter da entrevista, que o DT baseia-se essencialmente em valores pessoais (tradicionais conservadores) para estruturar a sua intervenção. Esses valores pessoais assentam essencialmente nos princípios transmitidos pelos seus antepassados relativamente ao respeito pelo outro, por si e principalmente pela família; à valorização do trabalho enquanto fator estruturante do indivíduo. E à noção de justiça e verdade nas relações interpessoais. Realça a necessidade e a importância do envolvimento da família para a consecução dos objetivos de evolução e sucesso dos alunos. Tal como asseguram Kouzes e Posner (2009) “Para se ser um líder credível, tem de se compreender bem aquilo em que se acredita firmemente, valores, princípios, padrões, ética e ideais, tudo o que nos faz mover” (pp.69-70).

O DT assume que sem envolvimento efetivo da família se torna difícil o trabalho com os jovens, ideia partilhada por Pereira (2018). Desta forma, envolveu sempre os estudantes, família e CT nos princípios estruturantes da turma: Trabalho, verdade e respeito. Valores esses, que lhe foram passados pelos seus avós e que consolidaram a sua formação pessoal e profissional e que serviram de bandeira na formação e trabalho para todo o projeto/turma com clara distinção do papel dos valores na formação de cada um (o que é bom e o que é mau). Kouzes e Posner (2009) afirmam que “Quanto mais claros formos em relação aos nossos valores, mais fácil vai ser permanecer no caminho que escolhemos” (p.74). Recurso às emoções como forma de aprendizagem e consolidação das

¹² Artigo 7º do Decreto-Lei nº 115-A/98 e o Decreto Regulamentar nº10/99, de 21 de julho

mesmas. A ordem que o DT pressupõe mais eficaz no trabalho com esta turma começa com o trabalho da equipa pedagógica, seguida da família e por fim os alunos. A aplicação das diferentes estratégias e dinâmicas foram registadas no PT tendo o DT utilizado como guião.

O psicólogo tem uma visão mais alicerçada na legislação e nos paradigmas académicos e profissionais do contexto, mas afirma perentoriamente que é essencial o envolvimento da família. O SPO, na pessoa do psicólogo, foi fundamental para a constituição desta turma em articulação com o DT. As suas funções estão explicitamente legisladas¹³ potenciando um trabalho mais aprofundado com alunos, professores e encarregados de educação, no âmbito da inovação, igualdade de oportunidades e promoção do sucesso educativo tal como retrata a legislação. A visão do DT partilhada com o psicólogo permitiu a estruturação de um trabalho em equipa com objetivos claros para serem alcançados. Kouzes e Posner (2009) referem que “Os líderes exemplares olham para o futuro. São capazes de conceber o futuro, de olhar para lá do horizonte do tempo e imaginar grandes oportunidades que se aproximam” (p.129).

Este pressuposto de valor acrescentado para os estudantes, a ação direta da família, poderá estar na base de um efeito direto no sucesso escolar. Poderá ser este modelo de intervenção mais orientada e direcionada por valores e para o envolvimento da família que poderá sustentar o sucesso escolar. No entanto, o desenho experimental deste estudo não nos permite testar esta hipótese nem tirar uma conclusão direta sobre esse efeito.

Teoricamente o/a líder deverá ser o promotor inicial de todo o processo, o que nem sempre sucede, principalmente nas escolas onde as escolhas organizacionais dependem de direções, tutelas e leis. Não são os DT, enquanto agentes de liderança intermédia, que procuram os desafios, mas sim o seu inverso.

6.3. Análise dos resultados do inquérito por questionário aos professores

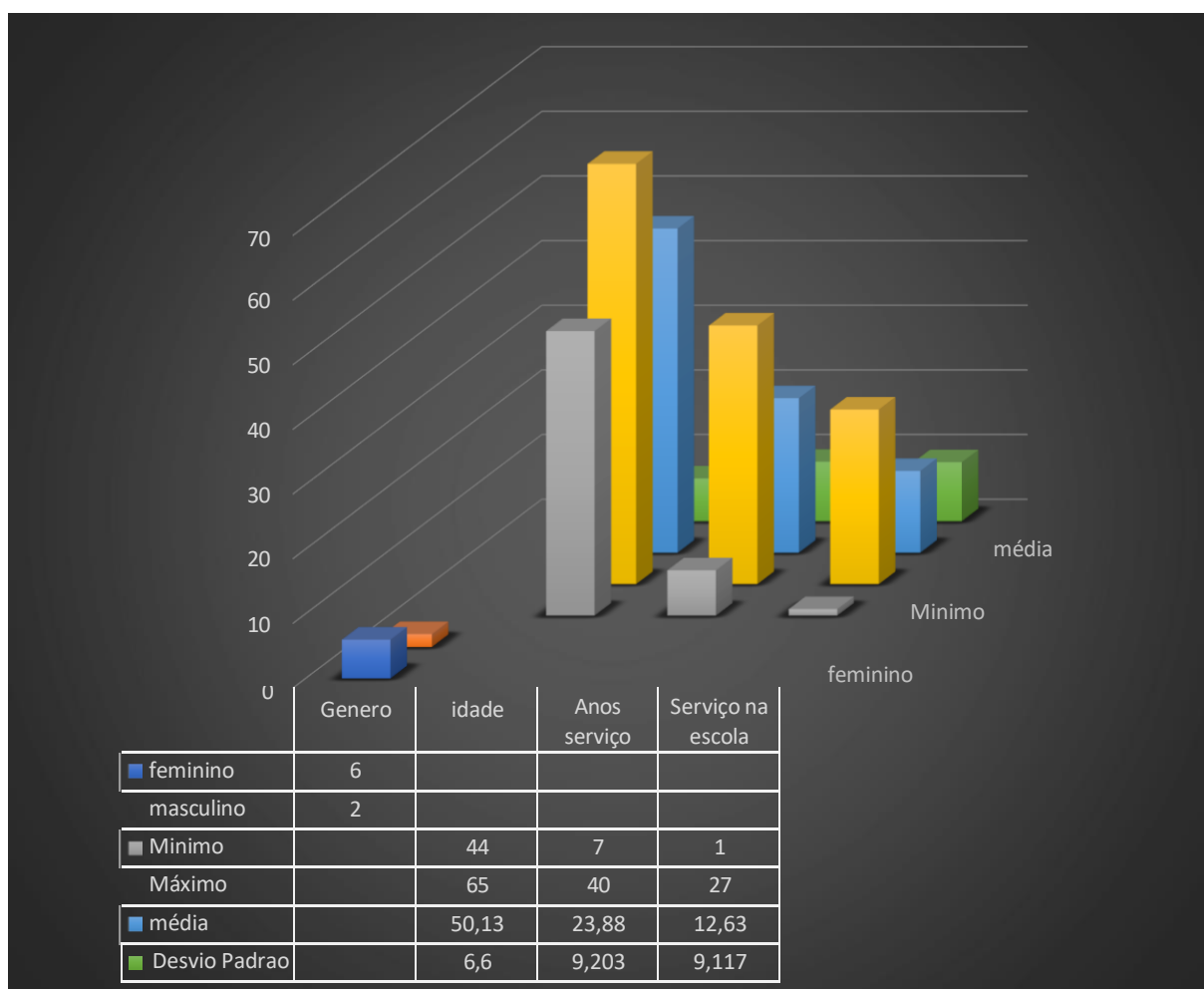
Foi aplicada à equipa pedagógica desta turma o questionário de Kouzes e Posner (2009), adaptado à realidade escolar e enquadrado com a bibliografia consultada.

¹³ Decreto-Lei nº 190/91, de 17 de maio (p. 2665)

Atendendo à problemática em estudo e ao universo do CT, utilizamos a metodologia de administração direta do inquérito por questionário aos professores desta turma.

Assim, apuramos que os oito professores incluídos neste estudo são maioritariamente do género feminino, com mais de 20 anos de lecionação e do quadro, com uma variação de anos de serviço na escola alargada (tabela 6.4).

Tabela 6.4. Caracterização dos professores por género, idade, anos de trabalho, anos de trabalho na escola



Na tabela verificamos que os oito professores que constituem esta turma são maioritariamente do género feminino pertencentes ao quadro de agrupamento com bastante experiência na docência. As idades destes variam entre os 44 anos e os 65 anos de idade, e a média de idade a rondar os 50 anos. Em termos de anos de serviço a discrepância é maior, variando entre os 7 e os 40 anos, com uma média de 23 anos de serviço. A maioria dos professores leciona nesta escola há pelo menos 1 ano, permitindo-lhes um conhecimento maior do contexto escolar.

Na análise estatística descritiva feita aos questionários aplicados aos professores desta turma verificamos que todos os elementos que dela fazem parte conseguiram

percecionar a liderança do DT sem qualquer interferência externa, nomeadamente idade, género, efetivação, anos de experiência, situação profissional. Assim, ficou claro que a perceção dos professores acerca do perfil de liderança do DT não foi influenciada por qualquer característica ou posicionamento pessoal/profissional, dando-nos garantia de que essa perceção não sofreu qualquer influencia ou pressão externa. (Anexo XX).

Das respostas dadas pelos professores ao questionário, apuramos que na sua maioria responderam de forma idêntica em todos os itens/fatores, o que nos permite inferir com alguma segurança alguma constância na perceção da liderança do DT (anexo XXI). Esta análise vai ao encontro do defendido por Kouzes e Posner (2019) acerca da identificação dos liderados com os valores e princípios do líder desenvolvendo, assim, sentimentos de pertença, identidade coletiva e reconhecimento de credibilidade deste.

Tabela 6.5. Estatística descritiva das respostas dadas no questionário aos professores por fatores: Média, Desvio Padrão, Mediana, Mínimo e Máximo

Fatores	Estatística
Mostrar o caminho	Média \pm dp, Mdn 4,81\pm 0,19; 4,82
	Mínimo, Máximo 4,45; 5,00
Inspirar visão conjunta	Média, \pm dp, Mdn 4,49\pm0,40;4,45
	Mínimo, Máximo 3,92; 4,92
Desafiar o processo	Média, \pm dp, Mdn 4,73\pm0,26;4,79
	Mínimo, Máximo 4,25; 5,00
Permitir que os outros ajam	Média, \pm dp, Mdn 4,83\pm0,20; 4,92
	Mínimo, Máximo 4,46; 5,00
Encorajar vontade	Média, \pm dp, Mdn 4,75\pm0,24;4,83
	Mínimo, Máximo 4,44; 5,00
total_mean_factors	Média, \pm dp, Mdn 4,72\pm0,23; 4,81
	Mínimo, Máximo 4,36; 4,98

Posteriormente e usando o teste de Friedman verificamos que existem diferenças significativas entre o conjunto dos fatores analisados ($\chi_r^2(5)=15,779$, $p=0,003$), pelo que fomos verificar entre que fatores é que ocorrem realmente essas diferenças significativas.

Recorremos ao teste Wilcoxon para o par de fatores, de onde observamos diferenças tendencialmente significativas na maioria dos fatores: “Inspirar visão conjunta” – “Mostrar o caminho” observamos diferença tendencialmente significativa ($Z=2,103$, $p=0,035$). No par “Permitir que os outros ajam” - “Inspirar visão conjunta” observamos diferenças tendencialmente significativa ($Z= 2,536$ $p=0,008$, com teste de Monte Carlo). No par “Encorajar vontade” – “Inspirar visão conjunta”, observamos diferenças tendencialmente significativas ($Z=2,103$, $p=0,035$). No par “Permitir que os outros ajam” – “Desafiar o processo”, observamos diferenças tendencialmente significativas ($Z=2,032$, $p=0,042$). (Anexo XXII)

Verificamos que nos fatores: “Mostrar caminho”; “Desafiar o processo” e “Permitir que os outros ajam”, o DT é extremamente forte, havendo uma garantia que as suas ações e a perceção que os outros têm do seu comportamento enquanto líder vão ao encontro dos pressupostos defendidos por Kouzes e Posner nos respetivos fatores. Estes autores realçam que estes aspetos com a seguinte afirmação “Os líderes alimentam a colaboração e criam confiança” (p.42). O DT no fator “Inspirar visão conjunta” é tendencialmente menos eficiente, o que denota haver alguma dificuldade em partilhar com os outros ou acolher dos outros uma visão de grupo alargada consonante com a linha de liderança analisada. Este fator comporta dois itens essenciais: conceber o futuro e atrair os outros, associados a um futuro partilhado entre o passado e o futuro (Kouzes & Posner, 2019). Ora, poderemos ponderar que o facto de estes estudantes apresentarem um passado algo destruturado (registo documental: processo dos estudantes) poderá de alguma forma enviesar o alinhamento do DT perante o futuro destes. Estamos em crer que esta fragilidade no fator “Inspirar visão conjunta” poderá resultar do facto do DT ter uma linha muito demarcada e de grande empoderamento nos valores em que acredita e que impõe com alguma constância. Ponderando a mudança no trabalho do líder (Kouzes & Posner, 2019) nem sempre a mesma se observa em todos os fatores de intervenção em igual dimensão.

Esta análise poderá ajudar o DT a fazer uma análise introspectiva das suas ações enquanto DT, de forma a recolher e reconhecer algumas fragilidades e potencialidades na

sua atuação de forma a alterar ou melhorar procedimentos. A partilha com o DT destas fragilidades no seu perfil de liderança poderá ajudá-lo a melhorar essas capacidades, tal como defendem Kouzes e Posner (2019) “E, como em qualquer capacidade, pode ser reforçada, aperfeiçoada e aumentada, dependendo da motivação e do desejo” (p.371).

Seguidamente fomos analisar como a estatística descritiva se comportava nestes fatores, através das questões correspondentes e qual a associação entre fatores para melhor compreendermos essas diferenças com características tendencialmente significativas.

Tabela 6.6. Estatística descritiva nas questões onde houve uma acentuada ou diminuta concordância nas respostas

	N	Intervalo	Mínimo	Máximo	
	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Média ±dp
stud_proj_involvm	8	0	5	5	5,00±0,00
explain_tvr_parents	8	0	5	5	5,00±0,00
explain_tvr_students	8	0	5	5	5,00±0,00
explain_tvr_teachers	8	0	5	5	5,00±0,00
strong_points_stud	8	0	5	5	5,00±0,00
strong_points_teacher	8	0	5	5	5,00±0,00
tvr_behav_dt	8	0	5	5	5,00±0,00
defying_work_students	8	0	5	5	5,00±0,00
accomplish_promisse_compromise	8	0	5	5	5,00±0,00
ask_students_teachers_dreams	8	2	3	5	3,88±0,84
treat_others_dignity_respect	8	0	5	5	5,00±0,00
trust_character_students	8	2	3	5	3,87±0,64
authority_in_problematic_situations	8	1	4	5	4,63±0,52
imposes_authority_to_students	8	1	4	5	4,88±0,35
N válido (de lista)	8				

Verificamos a partir da análise estatística que a média das respostas em algumas questões é de total aceitação e positividade, havendo algumas questões onde se verifica um ligeiro desfasamento entre os professores, embora não significativo. Desta leitura podemos considerar que a perceção dos professores perante a liderança do DT é muito semelhante, indo ao encontro de Silva (2010) ao afirmar que “Não há líderes sem liderados e, sobretudo, não há líderes quando não são reconhecidos como tal” (p.20).

De seguida usamos o teste de Spearman, para encontrar níveis de associação significativas nas questões analisadas.

Tabela 6.7. Estatística inferencial sobre as questões do questionário aos professores (teste de Spearman)

	rô de Spearman	Significance(2-tailed)	95% Intervalos de confiança (bilaterais) ^{a,b}	
			Inferior	Superior
authority_in_problematic_situations - consistency_tvr_students	,745	,034	,060	,953
authority_in_problematic_situations - values_indiv_stud_work	,745	,034	,060	,953
_in_problematic_situations - praise_students	,745	,034	,060	,953
authority_in_problematic_situations - praise_teachers	,745	,034	,060	,953
authority_in_problematic_situations - responsab_work_students	,745	,034	,060	,953
authority_in_problematic_situations - relates_past_and_future	,775	,024	,129	,959
authority_in_problematic_situations - life_stories	,775	,024	,129	,959
authority_in_problematic_situations - values_students_actions_tvr	,745	,034	,060	,953
authority_in_problematic_situations - share_students_tvr_values	,745	,034	,060	,953

imposes_authority_to_students - colaborative_relations	1,000	,000	.	.
imposes_authority_to_students - parents_behav_students	1,000	,000	.	.
imposes_authority_to_students - share_teachers_tvr_values	1,000	,000	.	.
imposes_authority_to_students - shares_tvr_values_parents	1,000	,000	.	.
imposes_authority_to_students - celebrates_students_achievements	1,000	,000	.	.
imposes_authority_to_students - recognises_compromise_examples	1,000	,000	.	.
imposes_authority_to_students - knowledge_benefits_students	1,000	,000	.	.
imposes_authority_to_students - knowledge_benefits_teachers	1,000	,000	.	.
imposes_authority_to_students - passion_teachers_work	1,000	,000	.	.
imposes_authority_to_students - requires_students_work_achievement	1,000	,000	.	.
imposes_authority_to_students - solves_students_problematic_situations	1,000	,000	.	.
imposes_authority_to_students - solves_teachers_problematic_situations	1,000	,000	.	.

Adicionalmente encontramos associações significativas positivas fortes entre o item autoridade e outros, e imposição e outros, o que nos poderá levar a inferir, e baseados na leitura dinâmica dos dados, que o DT apresenta uma liderança variável em pressupostos de partilha com rasgos de autocracia e imposição. O que vai ao encontro da literatura onde se afirma que não existe só um padrão de liderança como afirma Goleman (2016) “Contudo, de igual importância é o facto de situações diferentes exigirem tipos de liderança distintos” (p.9). A autoridade do DT está marcada nas relações estabelecidas com EE/famílias, professores e estudantes, onde a imposição da autoridade e das linhas de valores TVR são uma realidade (anexo XXIII), embora tendencialmente apresente dificuldades em “Inspirar visão conjunta”. Como defendem Rego e Pina e Cunha (2019) “[...] a liderança é um

processo de influência recíproca que envolve o líder, os liderados e o contexto interno e externo à organização” (p.32).

Da análise das respostas obtidas no questionário aos professores contatamos que estas associações nos levam a ponderar que o contexto (situacional e pessoal) poderá ser um fator determinante na adequação dos comportamentos do líder perante situações de conflito com um perfil de imposição de autoridade. A necessidade de ajustes na liderança do DT perante os estímulos contextuais (Bento, 2008) justificam a possível alteração reorganização e utilização de mais de um estilo de liderança, tal como foi defendido por Rego e Pina e Cunha (2019).

Verificamos também que a percepção dos professores acerca do perfil de liderança do DT, não sofre influências externas o que nos dá garantias de que estes liderados efetivamente reconhecem e atribuem competências de liderança independente do contexto envolvente. Kouzes e Posner (2009) reforçam esta afirmação defendendo que “A liderança tem a ver com relacionamentos, com credibilidade e com aquilo que se faz” (p.370).

A combinação das diferentes fontes de informação e correspondente tratamento estatístico, permite-nos considerar a existência de uma tendência forte na imposição dos valores tradicionais (TVR), imposição de autoridade principalmente na resolução de conflitos, na responsabilidade com o trabalho. Este cenário de liderança poderá ser o resultado do trabalho de maior firmeza que o DT teve de exercer com um grupo de alunos, pois o contexto e os liderados são fundamentais para se entender a liderança (Silva, 2010).

O reconhecimento de pontos fracos e pontos fortes podem contribuir para uma melhoria na processo de liderança, uma vez que “Os bons líderes conhecem-se a si próprios e rodeiam-se de pessoas detentoras de competências que eles próprios não dispõem” (Rego & Pina e Cunha, 2019, p.61). E tal como defendem Kouzes e Posner (2009) a eficácia dos líderes passa também pela constante capacidade em aprender.

Verificamos que o DT tem maior fragilidade em processos que conflituem com valores pessoais estruturantes da sua intervenção, apresentando valores menos positivos no fator “Inspirar visão conjunta” e em situações de conflito e de imposição de autoridade.

6.4. Relação entre Plano de Turma e o Modelo teórico de Kouzes e Posner (2019)

Sem uma identificação ou colagem ao modelo teórico de Kouzes e Posner (2009), encontramos linhas orientadoras similares em termos de procedimento e liderança, identificados como padrões comportamentais em lideranças de sucesso (Kouzes & Posner, 2009). Assim, usando resultados estatísticos, a entrevista e os documentos consultados, nomeadamente o PT, inferimos que:

“Mostrar o caminho”: O DT organizou o seu trabalho e o dos outros de forma integrativa e participativa com professores, EE e estudantes, tendo presente a credibilidade dos seus valores em concordância com as ações. Existe uma clareza acerca dos princípios e valores a adotar paralelamente à forma como os aplica valorizando a singularidade, o elevado desempenho e colocando-se no lugar do outro. De acordo com Kouzes e Posner (2009) o líder deve ser um exemplo de e para todos pelo que: “Um entendimento comum dos valores só surge como um processo, não com um discurso” (p.89). O DT procurou usar um discurso alicerçado nos valores da família, do Trabalho, Verdade e Respeito, com professores, EE e estudantes “...era sim importante que todos concordassem na importância e no significado dos valores.”. Esses valores partilhados e construídos proativamente tornaram o trabalho orientado, ajudando estudantes e famílias a encontrarem uma linha de ação. “Para que as pessoas entendam os valores e concordem com eles, têm de participar no processo; a união cria-se, não se impõe” (Kouzes & Posner, 2009, p.90). Os pais/encarregados de educação/família sempre foram considerados como aliados no processo de promoção do sucesso desta turma. A criação e reforço sistemático deste vínculo família escola/DT foi essencial na resolução de problemas comportamentais e de aproveitamento, onde convergiram as sinergias de ambas as partes. Várias foram as atividades implementadas pelo DT com o intuito de envolver as famílias (PT), nomeadamente reuniões formais, convívios, bar/tasquinhas, almoços partilhados, jogos desportivos – jogo Rugby, tarefas de cooperação nos diferentes projetos, na responsabilização direta ou indireta das tarefas educacionais (exemplo: leitura e assinatura dos textos semanais). Estas e outras dinâmicas foram consideradas exemplares na ajuda e integração dos alunos, tal como afirma Sampaio (1999): “...entendo que a escola deve

criar momentos significativos em que os encarregados de educação participem desde o início em vez de serem «chamados»” (p.11).

Como registo anedótico das diferentes técnicas pedagógicas implementadas pelo DT, registamos o desafio aos estudantes de escrever sobre a família, o que as/os preocupava e o que gostavam mais, criando momentos de proximidade e de partilha de fraquezas. Este desbloquear e partilha de emoções entre todos, nomeadamente do líder auxiliou o processo de liderança (Kouzes & Posner, 2009). Esses textos foram posteriormente trabalhados em conteúdo, numa dialética constante de desconstrução e reconstrução pessoal, de forma a conseguir-se, em conjunto, retirar os melhores frutos. Aos EE /famílias foi-lhes solicitado a leitura em família desses textos reflexivos, propiciando uma perceção mais real dos diferentes pontos de vista perante a vida e a escola, e eventualmente, uma maior aproximação entre familiares. Tal como defende Kiriadou (Freire, 2001, cit. Estrela, 2002) “[...] envolvendo vários parceiros educativos, entre os quais os pais, na discussão semanal de auto-relatos diários do comportamento dos alunos” (p.41). Este reconhecimento de fragilidades, incertezas, vontades, inseguranças e conquistas fazem com que seja mais fácil o diálogo, a responsabilização e o empenho entre todos. A constante comunicação e proximidade entre EE e DT, permitiu momentos de partilha de valores e de ações coerentes com esses ideais, tal com referem Kouzes e Posner (2009): “Os líderes são os embaixadores dos valores comuns das suas organizações” (p.102).

O DT desafiou os estudantes em tarefas com as quais se identificassem, onde fosse possível alcançar o sucesso individual e do grupo. Estes aspetos são essenciais no processo de liderança tal como aduz Kouzes e Posner (2009) “Uma das suas principais ações foi juntar todos com esse propósito, para que todos pudessem ter uma compreensão comum e partilhada de quais eram os principais valores e prioridades e o que significava pô-los em prática” (p.89). Por exemplo, a estratégia da Média Carter¹⁴ foi um meio que o DT usou para matematicamente conseguir uma visualização do resultado e da produtividade de cada estudante. A análise desta média dava aos estudantes a noção exata da quantidade e qualidade do trabalho que individualmente teriam de realizar para conseguirem melhorar a média da turma. Esta estratégia permitiu trabalhar o espírito de grupo, a coesão, a

¹⁴ Média Carter: uso de fórmulas matemáticas onde se ponderava as avaliações de cada um em prol do grupo. A melhoria da média de cada estudante influenciaria a média do grupo: cada um teria de fazer e trabalhar mais para o seu sucesso, mas principalmente para o êxito do grupo

autonomia, a responsabilidade, entre outros valores expetáveis de o estudante atingir de acordo com o Perfil do Aluno no final da escolaridade obrigatória. Durante os seminários eram propostas aos estudantes diferentes situações, questões, desafios ou dilemas que potenciavam reações individuais e de grupo, levando-os a dialogar e a pensarem de forma construtiva em função dos valores trabalhados (Kouzes & Posner, 2009).

Desenvolveu-se, nesta turma PCA, um projeto de integração e articulação curricular, pedagógico e pessoal de sucesso, privilegiando a formação, autonomia, trabalho e interesses de cada estudante, através de uma pedagogia diferenciada e interdisciplinar. A resolução de problemas ou de conflitos provenientes de situações reais, foram trabalhados em grupo, quando assim era possível, e imputada a respetiva responsabilidade perante o problema e a sua solução, tal como desejado no Perfil do Aluno¹⁵. Visivelmente documentado no PT, a articulação interdisciplinar durante a concretização dos diferentes projetos criou sinergias de integração e proximidade entre vontades e objetivos. Para além de a escolha dos projetos não ser visto como uma imposição, mas como um processo.

“Inspirar uma visão Comum: Conceber o futuro e atrair os outros”, foi incrementada através dos vários projetos e das dinâmicas estabelecidas entre estudantes, EE e CT. Como afirmam Kouzes e Posner (2009) “Os líderes têm de fazer com que os outros se juntem a uma causa e com que queiram agir de forma decidida e arrojada” (p.169).

É com este princípio de paixão e vontade, que o DT propôs o projeto do Rugby nesta turma. O Rugby, enquanto desporto de equipa, agiu como gatilho e mentor de valores, vontades, empenho, trabalho e sacrifício. Nesta dinâmica desportiva os estudantes fortaleceram os valores TVR, impostos como premissa de continuação na turma e tal como aduziram Kouzes e Posner (2009) “Se vai liderar, tem de perceber que o seu entusiasmo e expressividade são dois dos seus maiores aliados no esforço de conseguir empenho dos seus constituintes” (p.170). A lealdade e o compromisso perante a turma foram fortemente exaltados durante a prática desta modalidade, para além do trabalho de controlo de situações de agressividade ou indisciplina.

Como já foi descrito anteriormente no PT, enquanto modalidade desportiva, o Rugby, pautou-se pela necessidade urgente em encontrar algo corporal que fosse ao

¹⁵ Perfil dos alunos: Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho.

encontro dos gostos de todos. Assim e baseando-se no filme e na vida de um dos maiores líderes mundiais Nelson Mandela (Mandiba)¹⁶, o DT alinhou o projeto do Rugby como edificador motivacional de crescimento moral e pessoal. Kouzes e Posner (2009) sustentam esta ideia afirmando que a linguagem simbólica e a palavra visual tem um poder adicional na mensagem partilhada “Os líderes usam em pleno o poder da linguagem simbólica quando comunicam uma identidade partilhada e dão vida às visões” (p.171). Após o visionamento do filme *Invictus*¹⁷, alicerce deste projeto, foram amiúdas vezes elaborados trabalhos e promovidas conversas desconstruindo os problemas relacionais e situacionais com os exemplos partilhados neste filme, o que é fundamentado por Kouzes e Posner (2009) “Tornar a ideia de uma possibilidade numa visão inspiradora e uma visão inspiradora que seja partilhada, é o desafio do Líder” (p.130). O Rugby retratado como uma modalidade onde o respeito se sobrepõe aos demais valores implícitos numa competição, permitiu ao DT moldar a sua intervenção de acordo com as diferentes situações tal como afirmam Kouzes e Posner (2009) “Os líderes são pensadores de possibilidades” (p.130). Todo o envolvimento entre o filme e o Rugby acarretou um processo emocional suportado pelas acridezes da prática desportiva, onde a visão partilhada de ideias, sonhos, valores numa atitude positiva, expressiva e carismática, contribuíram para o foco ao longo do tempo, tal como dizem Kouzes e Posner (2009) “só as visões partilhadas têm o poder magnético de alimentar o empenho ao longo do tempo” (pp. 151-152).

Outro dos caminhos seguidos pelo DT foi procurar estreitar caminhos com os EE e os estudantes a partir de uma relação aberta, franca e responsável. Uma das estratégias usadas neste processo comunicacional e de conhecimento intra e inter pessoal foi o incentivo dos EE e estudantes a responderem a 3 questões no âmbito do auto- conhecimento e auto-valorização: Quem sou eu? Quem fui eu? Para onde vou? Estas perguntas permitiram ao DT fazer a ligação temporal entre passado, presente e futuro. Não existe futuro sem passado e este não deve ser esquecido, mas sim reajustado com o propósito de enriquecermos o futuro (Kouzes & Posner, 2009). Esta partilha foi essencial para o sentimento de integração e identificação no grupo, ajudando a renovar quadros motivacionais essenciais para a continuidade do trabalho, tal como diz Kouzes e Posner

¹⁶ Mandiba ou Madiba: nome pelo qual os Sul Africanos identificam Nelson Mandela; É o nome do clã a que Nelson Mandela pertencia.

¹⁷ *Invictus*: Filme realizado por Clint Eastwood (2009)

(2009) “Quando as pessoas fazem algo que as leva a níveis mais altos de motivação e moralidade, desenvolvem um sentido de pertença a algo muito especial. Este sentido de pertença é particularmente importante em tempos difíceis” (p.148). Assim, coube ao DT partilhar as diferentes hipóteses de futuro com estes estudantes e EE/famílias, numa perspetiva positiva e concretizável de aspirações, sonhos e vontades, procurando soluções e não problemas.

O uso de estratégias diversificadas assentes nos princípios TVR, nomeadamente, reuniões, almoços com os EE, escrita criativa, leitura de textos individuais, visionamento de filmes, sessões de conversa informal, partilha de histórias vivenciadas, ações de solidariedade, fomentou constantes apontamentos de partilha conjunta e exploração das emoções. Como afirma Houzes e Posner (2009) as emoções tornam as coisas memoráveis e o trabalho com estes jovens implicou sempre uma carga emocional elevada, que poderá não ser necessariamente boa, mas será significativa e forte. A mobilização de todos na partilha destas emoções permitiu a existência de momentos de diálogo e não monólogos.

As diversidade de estratégias usadas pelo DT para envolver os demais num projeto que se pretendia estruturante para o futuro destes, foi possível quando o líder quebrou as barreiras emocionais e comunicacionais alinhando a ação e o pensamento, segundo Kouzes e Posner (2009) “O pré-requisito para se atrair os outros para uma visão partilhada é a genuinidade” (p.179), bem como a paixão pelo e como que se faz “Os líderes exemplares têm uma paixão por algo que não a sua própria fama e fortuna” (p.141).

“Desafiar o processo” o DT apresentou os projetos ao CT, estudantes e EE, como desafios, tendo Kouzes e Posner (2009) escrito que, “a inovação significa mudança e a mudança requer liderança, alguém que force a implementação de decisões estratégicas” (p. 193). As tarefas foram apresentadas como desafios proativos, que fizessem sentido para cada um dos intervenientes e incentivados em concretizá-las como forma de melhoria pessoal e académica. Esses projetos inovadores e desafiantes permitiram aos estudantes, investirem e responsabilizarem-se pela sua formação garantindo as recompensas futuras (ex: passeio de Motocross; campeonato de carrinho de rolamentos). O alargamento e o trabalho partilhado entre todos permitiu um comprometimento perante qualquer dos projetos, facilitando o alcance dos objetivos, aumentando a motivação e empenho (Silva, 2010). É nesta dialética de mudança, incentivo, nova perspetiva de vida e motivação

intrínseca que os resultados vão surgindo, visto cada um dar o seu melhor se estiverem motivadas intrinsecamente (Kouzes & Posner, 2009). A apresentação dos diferentes projetos desconstruído dos procedimentos normalizados e expetáveis, procurou ultrapassar limites, barreiras, correndo riscos e experimentando desafios. Como afirma Kouzes e Posner “Não se consegue nada de novo e grandioso se se fizer as coisas como sempre se fez. É preciso testar estratégias que nunca foram usadas. É preciso quebrar as normas que nos prendem” (p.220). Devido à capacidade de liderança do DT em perspetivar, em idealizar um melhor futuro para os estudantes junto com o CT e EE, criaram-se bases sólidas para a transformação da turma enquanto entidade coletiva e individual. No entanto esta idealização de futuro é algo ambicioso para estudantes com um percurso e uma conotação escolar depreciativa e negativa. devendo o processo ser feito passo a passo, com pequenos incrementos de sucesso. A título de exemplo deste processo, o DT promoveu pequenas participações semanais na escola, que envolveram estudantes e EE destacando-se as tasquinhas TVR, onde as relações, empenho e trabalho de equipa foram promovidos, permitindo aos estudantes e EE pequenos sucessos e mudanças tendo em conta os objetivos finais, e como dizem Kouzes e Posner (2009): “Os processos de mudança mais eficazes são os incrementais, não os que pressupõem mudanças radicais” (p.222).

As mudanças implicam o envolvimento de todos num processo contínuo de aceitação dos outros e dos seus erros, envolvendo-se em momentos de aprendizagem. “A aprendizagem é mais propícia quando há um ambiente onde as pessoas se sentem seguras em relação a tornarem-se vulneráveis, seguras em relação a correr risco de fracasso” (Kouzes & Posner, 2009, p.232). Estes momentos foram criados durante a realização dos projetos, com a discussão de toda a metodologia e estratégias de implementação, pelo registo diário do que sucedia em meio escolar, pelos diversos momentos de partilha de trabalhos com a comunidade educativa e familiar (exposições, jogos de Rugby, almoços, tasquinhas, etc).

Quando a turma conseguiu pequenas vitórias e conquistas em termos individuais ou de grupo, o DT procurou sempre atribuir a essas conquistas, o mérito ao trabalho e às competências de todos e não a si próprio. Essa desvalorização pessoal tem por raiz a noção de que se pode aprender com os outros (Kouzes & Posner, 2009).

“Permitir que os outros ajam”

A colaboração e distribuição de papeis, a reciprocidade nas ações foi uma procura constante do DT, tal como defende Heifetz e Laurie (2019): “Um líder tem de deixar as pessoas suportarem o peso da responsabilidade” (p.87). O trabalho no desenvolvimento da confiança em si próprio e nos outros foi desde o início uma das estratégias para construir relações sólidas e eficazes de desempenho. As pequenas conquistas feitas por estudantes foram valorizadas individual e publicamente, quer através dos seminários, quer em exposições ou com atribuição de responsabilidades perante a turma, como referido no PT. Kouzes e Posner (2009) referem que, “Quando se ajuda os outros a vencer e a brilhar, quando se reconhece as conquistas deles, principalmente diante dos outros, eles nunca vão esquecer” (p.268), o que ajuda a ratificar o esforço do DT na valorização do trabalho cooperativo como forma de retirar maiores vantagens do que o trabalho singular. Exemplo deste esforço, fica o registo dos trabalhos de projeto, onde se planificou a construção de uma réplica de uma cadeira de Rietveld (designer de mobiliário), que obrigou a um trabalho de cooperação e esforço conjunto em termos de pesquisa, preparação e construção. Esse trabalho de profunda articulação interdisciplinar, desafiador e de responsabilização conjunta deu forças e estratégias de desenvolvimento de competências individuais aos alunos. Em todo o processo, o DT esteve presente, incentivando, apoiando, dando o exemplo, mas acima de tudo promovendo situações de resolução individual e de conjunto, “Os líderes com sucesso ajudam os outros a ver como o facto de dividirem as grandes quimeras em pequenas tarefas os pode ajudar a seguir em frente” (Kouzes & Posner, 2009, p.223).

A criação de situações desafiantes devem constar das dinâmicas entre professores e estudantes estimulando a procura de soluções e respostas reais e adaptativas, tal como afirmam Heifetz e Laurie (2019), “Em vez de protegerem as pessoas das ameaças exteriores, os líderes deverão permitir que elas sintam o agulhão da realidade, para que sejam estimuladas para se adaptar” (p.76). O diálogo imediato, franco e responsável das situações, envolvendo todos os agentes educativos, ajudou na procura das soluções e ações, criando alicerces de autocontrolo e reflexão para encarar futuras situações. Com a diferenciação pedagógica enquanto estratégia de aprendizagem, o DT, procurou aumentar a

capacitação dos alunos usando também a disponibilidade intelectual e criativa dos professores, criando tal como refere Zins (2004 in Azevedo (2013, p. 46)

ambientes seguros e pacíficos; relações afetuosas entre alunos e professores, que promovem o desejo de aprender e de estar na escola e o esforço contínuo; estratégias de ensino envolventes dos alunos que os direcionem mais direta e eficazmente para a aprendizagem; o trabalho em conjunto dos professores e das famílias e o seu estímulo positivo para as aprendizagens contínuas, gerando assim melhores resultados por parte dos alunos; alunos mais implicados nos seus processos de aprendizagem e confiantes, pois são alunos que se esforçam mais; alunos conscientes das tarefas que lhes são atribuídas e que se apoiam na resolução dos seus problemas de estudo, pois terão níveis mais elevados de desempenho.

Inclusive as situações de conflito onde o DT tinha de utilizar um estilo mais autoritário, eram posteriormente discutidas e com soluções concertadas, de acordo com as medidas disciplinadoras legisladas.

“Encorajar a Vontade”

A forma como o DT providenciou as tarefas da turma, confiando e acreditando nas capacidades de cada um, ajudou a orientar os demais para a concretização dos vários projetos, tal como indicam Kouzes e Posner (2009) “Todos têm benefícios quando os líderes acreditam que as pessoas podem mudar e que as pessoas podem desenvolver novas capacidades e habilidades” (p.322).

A preocupação, a partilha, o diálogo com os estudantes foram uma constante na prática deste DT, através de conversas informais ou formais demonstrando na sua rotina uma preocupação e um envolvimento com os outros. Como realçam Kouzes e Posner (2009) “Ao juntar as pessoas, partilhar as lições do sucesso e envolverem-se pessoalmente, os líderes reforçam nos outros a coragem necessária para se conseguirem feitos extraordinários” (p.341).

Semanalmente, os textos escritos pelos estudantes, foram selecionados e expostos oralmente no grupo/turma e visualmente na escola. De todas as atividades realizadas e projetos executados eram feitos registos fotográficos para posterior reconhecimento do trabalho realizado, procurando sempre o envolvimento de toda a comunidade. Kouzes e Posner (2009) salientam a importância destes procedimentos: “Ao celebrar de forma visível e num contexto de grupo as conquistas de uma pessoa, os líderes estão a criar uma comunidade e a alimentar o espírito de equipa” (p.362).

Conclusões/Reflexões

A triangulação das informações recolhidas, do percurso académico de estudantes, do inquérito por questionários a professores e das entrevistas a DT e psicólogo, enquadrado com a bibliografia consultada e com as questões de investigação, permite-nos refletir sobre um caso particular, porque se tratar de um estudo de caso. Não se pretendem generalizações sobre os percursos curriculares alternativos, mas sim compreender a importância da liderança neste tipo de turma. Neste estudo, procuramos analisar o tipo de intervenção (liderança) que o DT exerceu junto dos estudantes e do CT, bem como verificar eventuais mudanças nos alunos a nível comportamental e de aproveitamento.

Atualmente a maior autonomia pedagógica, gestão e liderança atribuída às escolas, permitem ao corpo docente o uso de instrumentos educativos mais eficazes e individualizados, nomeadamente, a conceção de planos curriculares mais ajustados a estudantes que necessitem de um ensino mais pragmático. Assim, num contexto de abandono e desinvestimento escolar, os Percursos Curriculares Alternativos surgem como forma de promoção do sucesso escolar e pessoal, tal como refere Pereira (2018) “Estes projetos são, na sua generalidade, reconhecidos, como verdadeiros projetos de vida, que procuram responder às necessidades de “alunos em risco”, muitas vezes provenientes de camadas sociais, económica e culturalmente desfavorecidas” (p.94). No entanto, a implementação destes planos curriculares necessitam de modelos de intervenção inclusivos, com envolvimento ativo de estudantes, professores e famílias na procura de soluções (Pereira, 2018).

Tendo em conta o contributo da medida dos Percursos Curriculares Alternativos na promoção do sucesso educativo destes alunos, verificamos que este foi positivo. Após análise dos dados, verificamos que o ingresso destes alunos na turma PCA foi benéfico em termos de aproveitamento e comportamento. Antes do ingresso na turma os estudantes apresentavam vários níveis inferiores a três e ocorrências disciplinares significativas. Situação visível entre o grupo não PCA e o grupo PCA, principalmente no ano de entrada na turma, que não foi o mesmo entre os dois grupos. No grupo PCA, o primeiro grupo a ingressar na turma, verificamos logo nesse ano, uma diminuição significativa dos níveis inferiores a três, enquanto que os restantes alunos do grupo Não PCA, mantiveram ou aumentaram os níveis inferiores a três. O mesmo sucedeu com os registos de ocorrências

disciplinares. Esta situação, factualmente documentada, permitiu validar a importância dos Percursos Curriculares Alternativos como promotores do sucesso educativo para estes alunos (Pereira, 2018).

Quanto à liderança e turma PCA bem como o seu contributo, impõe-se considerar que a liderança é essencial numa organização como promotora de mudanças (Kotter, 2019). Assim, torna-se essencial numa escola, reforçar a importância da articulação entre os vários níveis de liderança, nomeadamente direção, direção de turma, professores, entre outros. O DT enquanto líder intermédio, com potencial acrescido inerente às suas funções e competências, promove articulação sistemática e fundamental com toda a comunidade educativa. Assim afigura-se-nos pertinente estudar esta função, num contexto concreto, de provável sucesso, numa turma PCA com características particulares, onde as soluções pedagógicas alternativas e o tipo de liderança propiciaram saltos qualitativos na disciplina e no rendimento escolar. Este resultado, tal como afirma Matos e Grave (2018), é o resultado de várias forças de trabalho articuladas entre si “[...] como elemento agregador a assunção de uma ideologia de tipo gestor, herdeira do movimento das escolas eficazes, que coloca a tónica na relação linear entre liderança, resultados e eficácia organizacional” (p.9).

Assim e procurando enquadrar o modelo conceptual e de liderança do DT com a sua praxis e contexto, apontamos estruturalmente a sua intervenção, para uma liderança transformacional, partilhada com utilização de modelos mais tradicionalistas decorrentes do momento de intervenção e das características da turma. Como não existem modelos de liderança únicos e privilegiados, o DT enquanto líder, ajustou e adaptou o que melhor conseguiu atendendo às situações, tal como Goleman (2020) afirma “E, que não esqueçamos, situações distintas geram diferentes tipos de liderança” (p.11). De acordo com Bass (cit., Bento, 2008): “A liderança transformacional incorpora não só a troca nos propósitos e recursos daqueles envolvidos na relação líder-seguidor, mas uma elevação de ambos – uma mudança para melhor”. No entanto, não podemos deixar de considerar o modelo de liderança de Kouzes e Posner na prática diária do DT, que encontra inúmeros pontos de convergência, de acordo com a perceção do CT.

Relacionando os vários dados estatísticos e os decorrentes das entrevistas, verificamos que existe conformidade entre a ação e os valores pessoais partilhados pelo

DT. Kouzes e Posner (2009) defendem que “Os valores são os estandartes que esvoaçam enquanto perdurarmos, enquanto lutarmos, enquanto trabalharmos” (p.76) e servem de exemplo, partilhando visões comuns e possibilidades futuras enquanto promotora do futuro.

Verificamos também, que a liderança intermédia do DT foi marcante e significativa, perante as adversidades contextuais e reconhecida pelos professores do CT e pelos estudantes, tendo Kouzes e Posner (2009) salientado que “É essencial ser-se claro sobre o que se espera e sobre o que se está a tentar alcançar para ajudar os outros a manterem-se no bom caminho, principalmente quando se atravessa tempos difíceis” (p.316).

Os professores têm uma perceção semelhante e reconhecem a eficácia da liderança do DT. Usando as classificações de Silva (2010) “uma liderança marcante é aquela que deixa marca, e só deixa marca o que é reconhecido por alguém como perdurando para além de um momento ou tempo mais ou menos longo” (p.189); constatamos nos seminários de partilha com ex-estudantes, relatos e partilhas de diferentes experiências enquanto estudantes deste DT/ turma PCA e como estas foram significativas para todos. Nesses seminários houve uma partilha bilateral das experiências dos estudantes bem como da relação de proximidade e amizade construída ao longo dos anos com o DT e alguns professores que com ele têm trabalhado.

O DT inspirado pelos seus ideais educativos e pessoais, criou um modelo de trabalho com os estudantes desta turma, em linhas estruturantes, muito semelhante ao defendido por Kouzes e Posner (2009). Da análise estatística inferencial verificamos que estes três fatores “Mostrar o caminho”; “Desafiar o processo”; “Permitir que os outros ajam” foram aqueles em que o DT apresentou como mais fortemente associados à sua intervenção, estando como menos eficiente o fator “Inspirar uma visão conjunta”. O envolvimento e comprometimento das pessoas num trabalho partilhado defendido por (Rego & Pina e Cunha, 2019) foi uma das estratégias implementadas nesta turma, para além da valorização do diálogo, responsabilização e proximidade de todos. Poderá ser este modelo de intervenção mais orientada e direcionada por valores e com o envolvimento da família que poderá sustentar o sucesso escolar. No entanto, o desenho experimental deste estudo não nos permite testar esta hipótese nem tirar uma conclusão direta sobre esse efeito.

No final deste estudo de caso e olhando todos os resultados, constatamos mudanças claras no aproveitamento e no comportamento dos estudantes. No entanto, e considerando o tema estilo de liderança extremamente complexo e denso, pesamos a interferência de variáveis paralelas que de uma ou outra maneira poderiam condicionar os resultados. Assim, ponderamos considerar estes resultados como consequência direta ou indireta, não só das variáveis estudadas, mas possivelmente também da ação de outras não contempladas no estudo. No entanto, essas mudanças ocorreram e pensamos resultarem da ação dos vários agentes (professores, estudantes, EE) e das diferentes estratégias pedagógicas. No entanto, consideramos que estas mudanças comportamentais e aproveitamento perante a escola e perceptíveis nos resultados estatísticos só se efetivaram com esta eficácia, devido à liderança do DT. Este líder foi o “instrumento” necessário para que todos os níveis de liderança pudessem evoluir contribuindo para o sucesso dos estudantes. E como afirma Kouzes e Posner (2009) “As pequenas vitórias conseguem resultados por uma razão muito simples: é difícil argumentar contra o sucesso” (p.227).

Analisando o trabalho descrito no plano de turma, com o conteúdo recolhido nas entrevistas verificamos que este foi consistente com as várias estratégias de envolvimento entre o DT, famílias, estudantes e CT, tal como nos diz Kouzes e Posner (2009) “os líderes eficazes fazem com que as pessoas queiram estar e se mantenham envolvidas, já que percebem que aquilo que estão a fazer se revela uma diferença” (p. 228).

Consideramos que este estudo poderá contribuir para experiências pedagógicas noutras escolas/turmas, pela sugestão de diferentes formas de trabalho e práticas letivas, pedagógicas, e de liderança intermédia. Também poderá permitir o reforço e a justificação de opções metodológicas a implementarem estudos similares.

Limitações do estudo

A principal limitação deste estudo foi a entrada do país numa situação pandémica inibindo bastante a recolha e a partilha de outras informações.

Este tipo de estudo carece à partida de uma generalização por ser detentor de um universo e contexto próprio. Sendo um estudo de caso, numa turma com particularidades específicas comportará limitações na sua aplicabilidade em outras situações. O universo estudado foi reduzido quer a nível dos estudantes, quer dos professores que integraram a

turma. A adoção de outra metodologia careceria de mais tempo e de um maior envolvimento de outros agentes educativos, mas que seria bastante enriquecedor para os resultados.

Consideramos também, que o facto de os alunos em estudo não estarem isolados dos restantes e interagirem com o envolvimento circundante, poderá em determinados aspetos e momentos, ter sido de alguma forma condicionador na forma de reagir perante as situações.

O desenho experimental usado para este estudo poderá não ter considerado algumas variáveis influenciadoras dos resultados. Pensamos também, que idealmente, para uma melhor recolha de dados e posterior tratamento estatístico, o desenho experimental deveria ter contemplado, em momentos diferentes, os mesmos estudantes, com as mesmas estratégias pedagógicas mas sujeitos a diferentes tipos de liderança. Desta forma teria sido mais fiel o reconhecimento da liderança como fator essencial e determinante nas mudanças comportamentais e de aproveitamento.

Conscientes das inúmeras variáveis que não foram controladas nesta investigação ponderamos a existência de constrangimentos nas conclusões finais. No entanto estamos em crer que a recolha dos dados foi bem estruturada permitindo uma análise estatística satisfatória perante os dados.

A abordagem qualitativa do estudo assenta na interpretação e análise de perspetivas e comportamentos eventualmente correlacionados com outros, mas que não nos conduzirão necessariamente a possíveis generalizações, visto existirem inúmeros fatores situacionais a condicionar os resultados. Adicionalmente, a amostra é pequena, limitando extrapolações para uma população mais alargada.

No entanto, não temos conhecimento de um estudo anterior que tenha abordado esta temática, pelo que poderá ser um ponto de partida para uma investigação mais detalhada.

Aspetos Inovadores do Estudo

Os aspetos inovadores deste estudo decorrem de:

- Estabelecimento das lideranças intermédias como agente potenciador no processo ensino-aprendizagem de estudantes;

- Exploração de modelo para aferir a percepção dos professores do CT perante a liderança do DT;
- Identificar a valorização do trabalho e o envolvimento da família como potenciais elementos essenciais no processo educativo com turmas PCA;
- Testar o potencial do modelo PCA no desenvolvimento de estudantes com comportamentos disruptivos e aprendizagens fragilizadas;
- Reforçar a importância do trabalho articulado entre os vários agentes educativos envolvidos, a partir da figura DT, em turmas PCA;
- Usar este projeto educativo como contributo para questões de liderança, estratégias e técnicas de intervenção pedagógica em turma PCA;

Referências Bibliográficas

- ADICHIE, C.N. (2020). *Todos devemos ser feministas*. Publicações Dom Quixote.
- ALMEIDA, L.S. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. (3ª edição). Braga: Psiquilíbrios.
- AMADO, J., & Freire, I. (2014). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In J. Machado, & J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direcção de escolas e políticas educativas* (pp. 55-71). Porto: Universidade Católica Editora.
- AZEVEDO, J. (2013). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. *Melhorar a escola, sucesso escolar, disciplina, motivação, direcção de escolas e políticas educativas*.
- BARROSO, J. (2004). *Ordem Disciplinar e Organização Pedagógica*. Nuances: estudos sobre educação, ano X, vol. 11/12
- BELL, J. (2010). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. (5ª edição). Lisboa: Gradiva.
- BENAVENTE, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português—abordagens, concepções e políticas. *Análise social*, 715-733.
- BENNIS, W.G., & Thomas, R.J. (2019). Os desafios da liderança. In D. Goleman, P. F. Drucher, J. P. Kotter, R.A. Heifetz, D.L. Laurie ... P. M. Senge (Eds.), *Liderança* (pp.123-143). Conjuntura Actual Editora.
- BENTO, A. (2008). Desafios à Liderança em Contextos de Mudança. In A. Bento & A. Mendonça (Eds.). *Educação em Tempo de Mudança: Liderança, Currículo, Inovação, Supervisão* (pp.31 -54). Universidade da Madeira: Centro de Intervenção em Educação.
- BENTO, A. (2008 a). Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira (Bento, A.(2008). *Estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira*. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Org.). *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas*, Aveiro,(145-157).)
- BILHIM, J.A.F. (2001). *Teoria Organizacional Estruturas e Pessoas*. Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- BLANCHARD, K. (2007). *Um nível superior de liderança*. Lisboa: Actual Editora.

- BOAVISTA, C., & Sousa, O. (2013). O Diretor de Turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.
- BUSH, T. (2008a). Leadership and school development”. In T. Bush (2008). *Leadership and management development in education (pp.9-23)*. London: Sage Publications.
- BUSH, T & Gover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Reading: NCSL.
- CARMO, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. (2ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- CARUSO, D. & Salovey, P. (2007). *Liderança com Inteligência Emocional. Liderando e administrando com competência e eficácia*. Brasil: São Paulo, M.Books.
- CHIAVENATO, I. (1983). *Recursos Humanos: edição compacta*. Ed. Atlas.
- CURTO, P. M. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- CRUZ, E. (2015). *A Liderança do professor do NEM no 1º ciclo: um estudo de caso no Núcleo de Tomar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ECCHELI, S, D. (2008). A motivação como prevenção da indisciplina. *Educar, Curitiba*, n 32, p.199-213. Editora UFPR
- ESTRELA, M.T. (2002). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora
- ESTRELA, M.T. (2002). Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola. *Psicologia Educação e Cultura*. VI (1), 27- 48.
- EUROPEIA, C. (2011). A Retenção Escolar no Ensino Obrigatório da Europa. *Legislação e Estatísticas. Eurydice*. Lisboa: GEPE.
- FERREIRA, A.V. (2002). In-Disciplina: estratégias de intervenção. *Psicologia Educação e Cultura*, VI (1), 101-113
- FREIXO, M. (2011). *Metodologia Científica. Fundamentos Metodológicos e Técnicas*. (3ª edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- GANCHO, S. C. S. (2016). *Percursos curriculares alternativos nos TEIP-expectativas dos alunos de uma turma de PCA sobre o seu futuro: estudo de caso* (Master's thesis).
- GARCIA, J. (1999). Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de desenvolvimento*, (95), 101-108.

- GOLEMAN, D. (2019). O que faz o líder. In D. Goleman, P. F. Drucher, J. P. Kotter, R.A.Heifetz, D.L. Laurie ... P. M. Senge (Eds.), *Liderança* (pp.9-34). Conjuntura Actual Editora.
- GOLEMAN, D. (2018). Liderança com resultados. In D. Goleman, F. Herzberg, Jean-François M., Jean-Louis Barsoux, C. A. Walker...J. P. Kotter (Eds.), *Gestão de Pessoas*. (pp. 9-41). Conjuntura Actual Editora.
- GOLEMAN, D. (2020). *Como ser um Líder. A importância da inteligência emocional*. Bertrand Editora, Lda.
- GOLEMAN, D.(2019). O que faz um líder? In D. Goleman, P. F. Drucher, J. P. Kotter, R.A. Heifetz, D.L. Laurie ... P. M. Senge (Eds.), *Liderança* (pp.9-34). Conjuntura Actual Editora.
- GOFFEE, R. & Jones, G. (2019). Por que haveria alguém de ser liderado por si? In D. Goleman, P. F. Drucher, J. P. Kotter, R.A. Heifetz, D.L. Laurie ... P. M. Senge (Eds.), *Liderança* (pp.101-123). Conjuntura Actual Editora.
- GRAVE, L. & Freitas, A. (2018). Liderança nas escolas. In L. Grave, G. Bastos & I. Oliveira (Eds.). *Lideranças e Inovação em Contextos Educativos* (pp.42-57). Universidade Aberta: Educação a Distância e *eLearning* , 4. IBSN 978-972-674- 819-9
- HEIFETZ, R.A. & Laurie, D.L. (2019). A tarefa da liderança. In D. Goleman, P. F. Drucher, J. P. Kotter R.A. Heifetz, D.L. Laurie ... P. M. Senge (Eds.), *Liderança* (pp.73-100). Conjuntura Actual Editora.
- HESS, D. R. (2004). Retrospective studies and chart reviews. *Respiratory care*, 49(10), 1171-1174.
- HILL, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- INOCÊNCIO, S. A. M. & Grave-Resendes, L.C. (2014). Estilo(s) de Liderança de Diretores Escolares. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 3 (3), p.102-123.
- JESUÍNO, J. (1999). O método Experimental em Ciências Sociais. In A. Silva & J. Pinto (Org.), *Metodologias das Ciências Sociais* (3ª edição). Porto: Edições Afrontamento
- KOTTER, J.P. (2019). In D. Goleman, P. F. Drucher, J. P. Kotter, R.A.Heifetz, D.L. Laurie ... P. M. Senge (Eds.), *Liderança* (pp.51-73). Conjuntura Actual Editora.

- KOUZES, J.M. & Posner, B.Z. (2009). *O Desafio da Liderança*. Caleidoscópio.
- LIEBERMAN, A. & Miller, L. (2005). Teachers as Leaders. *The Educational Forum*. 69:2. 151-162. DOI: 10.1080/00131720508984679.
- LEITHWOOD, K. & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research, in *Leadership and Policy in schools*, 4: 177-199.
- MATOS, B & Grave (2018). In L. Grave, G. Bastos, I. Oliveira (2018). *Lideranças e Inovação em Contextos Educativos* (pp. 8-17) Universidade Aberta: Educação a Distância e eLearning , 4. IBSN 978-972-674-819-9
- MATOS, B. (2011). *Práticas de Liderança do(a) Diretor(a): Um Estudo em Escolas Públicas do Distrito de Coimbra*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MEDEIROS, C. (2015). *A Liderança dos Professores sob a perspetiva dos Alunos: Um estudo na Escola Secundária das Laranjeiras em São Miguel*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MENDONÇA, A. (2009) “Contributo epistemológico para a compreensão do insucesso escolar”. In L. Rodrigues e P. Brazão. *Políticas educativas discursos e praticas* (p 235- 258). Universidade da Madeira. Centro de Investigação em Educação
- OLIVEIRA, J.H.B. (2002). (In)Disciplina na sala de aulas: perspetiva de alunos e de professores. *Psicologia Educação e Cultura*. VI(1), pp.69-99.
- PARRAT-DAYAN, S. (2012). *Como enfrentar a indisciplina na escola*. Editora Contexto.
- PATRÍCIO, J. (2015). *As práticas de liderança dos coordenadores de departamento da Escola Básica Integrada da Maia da Região Autónoma dos Açores*. Lisboa: Universidade Aberta.
- PEREIRA, G. (2018). O Percurso Curricular Alternativo, um espaço de vivência social e cultural Investigar em educação. *Revista da sociedade portuguesa de ciências da Educação*, nº7.
- RAPOSO, N.V. (2002). A disciplina na escola: análise psico-socio-educativa. *Psicologia Educação e Cultura*, VI(1),9-26.
- REGO, I., & Caldeira, S. (1998). Perspetivas de Professores sobre a indisciplina na sala de aula-um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 11(2), 83-107.
- REGO, A. & Pina e Cunha, M. (2019). *Que líder sou eu? Manual de apoio ao desenvolvimento de competências de liderança*. Edições Sílabo

- SAAVEDRA, L. (2001). Sucesso/insucesso escolar: A importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, 15(1), 67-92.
- SAMPAIO, D. (1999). Indisciplina: Um signo Geracional?. Cadernos de Organização e Gestão Curricular. ISBN: 972 8353 219. Instituto de Inovação Educacional. ([Indisciplina: Um signo geracional? \(yumpu.com\)](#))
- SAMPAIO, A. (2004). *Comportamento e cultura organizacional*. Lisboa: *Ediual*.
- SANCHES, M.F. C. & Dias, M. (2015). Liderança em agrupamentos de territórios de intervenção prioritária: imperativos, contingências e lógicas de ação. vol 5, n 1
- SANCHES, M. F. (2009). Liderança da Escola: Os Caminhos Transversais da Complexidade e da Sustentabilidade. In A. Seíça et al., *A escola como espaço social – Leituras e olhares de professores e alunos* (pp. 95-124). Porto; Porto Editora.
- SILVA, J.M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- SOUSA, A.B. (2009). *Investigação em Educação*. (2ª edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- VALVERDE, D. (2009). Turmas de Percurso Curricular Alternativo-Um processo possível de inclusão de jovens em risco? Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- VEIGA, F.H. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. 3ª ed. Coimbra. Almedina
- YIN, R. (2001). *Estudo de Caso: Planeamento e Métodos*. (2ª edição). Porto Alegre: Bookman.

Netgrafia

Orientações para a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com Percursos Curriculares Alternativos (PCA)

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EIPSE/orientações_pca_16_17

Legislação

Lei nº 46/86, de 14 de outubro

Lei de Bases do Sistema Educativo

Despacho 22/SEEI/96, de 20 abril 1996

Lei nº 115-A/97, de 19 de setembro Alteração à Lei nº 46/86, de 14 de Outubro

Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 janeiro

Reorganização curricular do ensino básico

Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de outubro

estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Despacho normativo 1/2006 de 6 janeiro

Regulamenta a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com percursos curriculares alternativos.

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril

Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho

Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 51/2012, de 5 de setembro

Estatuto do Aluno e Ética Escolar; direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa.

Decreto-Lei nº 136/2016, de 5 de julho

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho

Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário.

Portaria nº181/2019, de 11 de julho

Autonomia e flexibilidade curricular