

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**Liderança Intermédia e Indisciplina, numa Escola
Secundária/3 do Norte de Portugal Continental**

Vítor José Esteves

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

2015

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**Liderança Intermédia e Indisciplina, numa Escola
Secundária/3 do Norte de Portugal Continental**



Vítor José Esteves

**Dissertação apresentada para obtenção de Grau de
Mestre em Administração e Gestão Educacional**

Orientadora: Professora Darlinda Moreira

2015

Agradecimentos

À minha família, aos meus colegas e amigos pelos incentivos e colaboração.

A todos os meus professores da parte curricular por todos os seus ensinamentos, que muito contribuíram para a minha preparação para o Mestrado.

À Professora Darlinda Moreira pela simpatia, confiança e incansável apoio prestados ao longo desta investigação.

À então Diretora da Escola pela disponibilidade manifestada, desde o momento em que este projeto lhe foi apresentado: sem o seu consentimento e colaboração a realização desta investigação não seria possível.

Resumo

Esta investigação foca-se sobre a liderança dos professores e a indisciplina na sala de aula.

Ultimamente tem vindo a notar-se uma preocupação em valorizar o papel dos líderes intermédios, reconhecendo -se que a sua ação é essencial para o desenvolvimento organizacional e para a descentralização de poderes, com repercussões positivas na aprendizagem dos alunos, no entanto a maioria dos professores da minha escola, dado o atual contexto educacional e a indisciplina dos alunos; parecem sentir-se pouco líderes. Esta é a realidade que motivou o estudo empírico desta dissertação.

O quadro teórico abordará o conceito de liderança, a relação entre a liderança e a indisciplina escolar e os estilos de liderança.

A investigação assumiu a forma de estudo de caso, de tipo exploratório. Para conhecermos a opinião dos professores da escola, relativamente ao estilo de liderança do Professor, recorreu-se à utilização de um inquérito por questionário.

Os resultados da pesquisa indicam que o professor líder é aquele representa um exemplo de conduta e profissionalismo, mantém um diálogo permanente com os alunos, conduz a aula com entusiasmo e participação, utiliza frequentemente as novas tecnologias e promove a autoestima, dependendo do perfil do docente, do género e da formação. Dizem-nos que a indisciplina na escola se encontra num patamar elevado, podendo contribuir para a sua diminuição, uma atuação mais concertada entre todos os professores e uma diversificação de estratégias. Apontam a família e o sistema educativo como os principais responsáveis pelo fenómeno. Consideram que a falta de liderança condiciona a aprendizagem e privilegiam o estilo da liderança democrático.

Palavras chave: Liderança, Motivação, Indisciplina, Teorias/Estilos de Liderança, Liderança docente, Indisciplina na sala de aula, 3º ciclo e secundário

Abstract

This research focuses on the leadership of the teachers and indiscipline in the classroom and in the high school / 3 of Northeastern Continental Portugal.

Lately there has been noted a concern to enhance the role of interim leaders, recognizing was found that its action is essential for organizational development and decentralization of powers, with positive effects on student learning, however most teachers in my school, given the current educational context and indiscipline of the students; seem to feel little leaders. This is the reality that motivated the empirical study of this thesis.

The theoretical framework will address the concept of leadership, the relationship between leadership and school indiscipline and leadership styles.

The research took the form of case study, exploratory type. To know the opinion of school teachers, for the style of leadership of Professor resorted to the use of a questionnaire survey.

The survey results indicate that the teacher is one leader is an example of conduct and professionalism, maintains an ongoing dialogue with students, leads the class with enthusiasm and participation, often using new technologies and promotes self-esteem, depending on the teacher's profile, gender and education. They tell us that the indiscipline in schools is at a high level, contributing to its decline, a more concerted action among all teachers and diversification strategies. Point to the family and the educational system as the main responsible for the phenomenon. Consider the lack of leadership affects learning and favor the democratic style of leadership.

Keywords: Leadership, Motivation, Indiscipline, Theories / Leadership Styles, Teaching Leadership, Indiscipline in the Classroom, 3rd cycle and secondary

ÍNDICE

Agradecimentos	Pag. III
Resumo	Pag. V
Abstract	Pag. VI
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	Pág. 1
1. O problema da investigação	Pag. 2
1.1. Questões da investigação	Pag. 3
1.2. Justificação do estudo	Pag. 4
1.3. Organização do estudo	Pág. 4
CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA	Pag. 5
2. A problemática da liderança	Pág. 5
2.1. O que é ser líder?	Pág. 8
2.2. A gestão e a liderança das escolas.	Pág. 13
2.3. Liderança e indisciplina: relação ou dicotomia?	Pág. 16
2.3.1. O quadro normativo da gestão e liderança das escolas em Portugal	Pág. 27
2.4. A influência da liderança na procura da eficácia e qualidade escolares	Pág. 30
2.4.1. O exercício da liderança na sala de aula	Pág. 33
2.4.2. Teorias e estilos de liderança	Pág. 38
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	Pág. 49
3. Abordagem metodológica: natureza do estudo	Pág. 49
3.1. O estudo de caso	Pág. 49
3.2. Técnicas de investigação e instrumentos de pesquisa a utilizar	Pág. 50
3.3. Validade e fiabilidade do estudo	Pág. 51
3.4. População em estudo	Pág. 51
4. Contexto em estudo/Caraterização da Escola	Pág. 52
5. Os recursos humanos	Pág. 54
5.1. O Órgão diretivo	Pág. 55
6. Os resultados escolares dos alunos	Pág. 55

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	Pág. 61
7. Apresentação dos dados	Pág. 61
7.1. Análise dos dados recolhidos através do inquérito por questionário	Pág. 61
7.2. Apresentação dos dados	Pág. 62
7.3. Interpretação dos resultados	Pág. 113
8. CONCLUSÕES	Pág. 117
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	Pág. 119
ANEXOS	Pág. 127

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1 – A Teoria da Liderança Transformacional	Pág. 43
Fig. 2 - Zona Norte	Pág. 53
Fig. 3 – O pessoal docente	Pág. 54
Fig. 4 – O pessoal não docente	Pág. 54
Fig. 5 – Os alunos	Pág. 54

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultados escolares dos alunos 9º ano Matemática	Pág. 55
Gráfico 2 - Resultados escolares dos alunos 9º ano Português	Pág. 56
Gráfico 3 – 9º ano: Médias globais	Pág. 57
Gráfico 4 – 11º ano – Exames	Pág. 58
Gráfico 5 - 12º ano – Exames	Pág. 59
Gráfico 6 – O que significa para si a liderança na sala de aula	Pág. 64
Gráfico 7 - Para ser líder, deverá representar um exemplo de conduta?	Pág. 65
Gráfico 8 - A liderança conquista-se impondo autoridade?	Pág. 66
Gráfico 9 - O diálogo com os alunos, ajuda a construir a liderança?	Pág. 67
Gráfico 10 - Sente-se líder?	Pág. 68
Gráfico 11 - Como exerce essa liderança?	Pág. 69

Gráfico 12 - Pensa que a liderança depende do perfil dos professores, bem como das diferenças entre géneros e níveis de formação?	Pág. 70
Gráfico 13 - O que os professores percecionam de si próprios no domínio da liderança, é o que se verifica na realidade?	Pág. 71
Gráfico 14 - Alunos irrequietos	Pág. 72
Gráfico 15 - Alunos que não cooperam com professor	Pág. 73
Gráfico 16 - Alunos quase sempre distraídos	Pág. 74
Gráfico 17 - Alunos que trocam mensagens	Pág. 75
Gráfico 18 - Alunos com comportamentos violentos	Pág. 76
Gráfico 19 - Alunos que pedem muitas vezes para ir à casa de banho	Pág. 77
Gráfico 20 - Alunos que interrompem as aulas com atitudes agressivas	Pág. 78
Gráfico 21 - Alunos que não gostam de trabalhar em grupo	Pág. 79
Gráfico 22 - Alunos que se mostram desinteressados	Pág. 80
Gráfico 23 - Falar em voz baixa	Pág. 81
Gráfico 24 - Trocar mensagens e papelinhos	Pág. 82
Gráfico 25 - Gozar os colegas	Pág. 83
Gráfico 26 - Gozar o Professor	Pág. 84
Gráfico 27 - Fazer perguntas pouco adequadas à aula	Pág. 85
Gráfico 28 - Não acatar as ordens do professor	Pág. 86
Gráfico 29 - Recusar-se a trabalhar	Pág. 87
Gráfico 30 - Agredir os colegas	Pág. 88
Gráfico 31 - Agredir o professor	Pág. 89
Gráfico 32 - No seu entender em que patamar se encontra, a indisciplina na sua escola em que 1 é baixo e 5 é alto?	Pág. 90
Gráfico 33 - A diminuição da indisciplina passa pela implementação de uma prática mais dialogante dos professores com os alunos, numa atitude concertada entre todos os docentes??	Pág. 91
Gráfico 34 - Diversificação de estratégias	Pág. 92
Gráfico 35 - Relacionamento das matérias com a atualidade	Pág. 93
Gráfico 36 - Diálogo permanente, valorizando a escola como veículo de preparação para a vida ativa	Pág. 94
Gráfico 37 - Medidas punitivas	Pág. 95
Gráfico 38 - A indisciplina dos seus alunos levava-o, caso fosse possível e viável, ao abandono da profissão?	Pág. 96

Gráfico 39 - O desejo de abandono da profissão é antigo ou recente?	Pág. 97
Gráfico 40 - A que atribui esse sentimento?	Pág. 98
Gráfico 41 - Que tipo de liderança deveria exercer para melhorar a indisciplina dos alunos?	Pág. 99
Gráfico 42 - Melhoria do comportamento dos alunos	Pág. 100
Gráfico 43 - Maior motivação dos alunos	Pág. 101
Gráfico 44 - Melhoria dos resultados escolares	Pág. 102
Gráfico 45 - A liderança do professor ou a falta dela, condiciona a aprendizagem?	Pág. 103
Gráfica 46 - Observação direta	Pág. 104
Gráfico 47 - Diferentes tipos de trabalhos	Pág. 105
Gráfico 48 - Utilização de novas tecnologias	Pág. 106
Gráfico 49 - Dialogando frequentemente sobre assuntos de interesse da escola e dos alunos	Pág. 107
Gráfica 50 - Promoção da autoestima dos alunos	Pág. 108
Gráfico 51 - Os alunos sentem os professores como líderes na sala de aula e na escola?	Pág. 109
Gráfico 52 – Professores	Pág. 110
Gráfico 53 – Família	Pág. 111
Gráfica 54 - Sistema educativo	Pág. 112

SIGLAS

CG – Conselho Geral

ENES – Exames Nacionais do Ensino Secundário

ESN – Escola Secundária do Norte

MLQ – *Multifactor Leadership Questionnaire* (Questionário Multifatorial de Liderança)

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

QE – Quadro de Escola

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

RI – Regulamento Interno

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

A influência da liderança nas relações interpessoais, bem como a existência de um ambiente favorável para o desenvolvimento de boas relações entre os membros de uma organização, são na minha opinião, fatores fundamentais para a obtenção de melhores resultados e, conseqüentemente, melhores desempenhos individuais, grupais, e até mesmo organizacionais.

Penso que os estilos de liderança refletem a forma como o professor gere a sua relação com os seus alunos. Esta gestão da relação é extremamente importante para a obtenção de resultados positivos e para a promoção de um salutar ambiente de trabalho. Nem sempre considerado com a importância devida, o estilo de liderança é um dos aspetos fulcrais na relação professor/aluno. O modo, a forma, como o professor gere ou lidera o espaço sala de aula é certamente um dos fatores que influencia o comportamento dos alunos. A esta influência interpessoal exercida numa situação e dirigida por meio do processo da comunicação humana à consecução de um ou de diversos objetivos específicos que o professor exerce na sua sala de aula, é no meu entender liderança que poderá ou não ser eficaz. Como refere Silva *et al.* (2000), “*a liderança constitui um dos principais problemas associados à indisciplina na sala de aula.*” Portanto, depreende-se destas palavras que consoante o estilo de liderança do professor as probabilidades de manifestações de indisciplina na aula serão maiores ou menores.

Como professor, entendo que ao consciencializar-me da importância da liderança de uma equipa chamada “sala de aula”, devo exercer a minha autoridade de forma natural e gerir a turma de maneira democrática e afetiva. Um professor que saiba motivar, que gera empatia e admiração da turma, e que tenha o domínio do processo de ensino-aprendizagem, certamente consegue ensinar mais e melhor.

Essa capacidade de liderança geralmente não é ensinada nos cursos de formação de professores, mas pode ser desenvolvida ao longo do tempo.

A liderança deve exercer-se num campo de intervenção que abrange dimensões fundamentais da vida quotidiana das organizações: a natureza dos processos de tomada de decisão, a gestão dos conflitos organizacionais, o nível de qualidade das suas realizações, as formas de prever e lidar com o impacto resultante da turbulência dos ambientes institucionais e sistémicos em que se movem e ainda o grau de abertura à comunidade envolvente. (Sanches, 1998, p. 49).

As escolas são organizações com vida própria, vão-se construindo de acordo com um tempo e um contexto, têm os seus diversos atores, têm a sua própria história. Além disso, como afirma Delgado, (2005, p. 368), a liderança é o motor dessa construção histórica, social e cultural a que chamamos centro educativo, e organização em sentido mais geral.

A gestão do processo de liderança nas escolas, faz-se envolvendo os diretores, os professores, o pessoal não docente, os pais, mas o maior destaque vai para a engrenagem entre o professor e o aluno.

Tentar potenciar ao máximo cada aluno, é o papel do professor e potenciar não é apenas centrar todas as atenções, como lhes é merecido, nos alunos com mais dificuldades, mas também apoiar os alunos com maior potencial, permitindo que estes atinjam outros níveis de aprendizagem e de competências, mais elevados.

A autoridade do professor pode ser um dos fatores a garantir o sucesso de uma aula. No entanto, o ato de exercer autoridade é comumente usado como um atributo pejorativo, contudo, um bom posicionamento do professor perante os alunos fará com que este seja respeitado e valorizado. Um docente que consegue marcar o seu lugar dentro da sala de aula, obtém disciplina, organização e valorização do seu trabalho. Essas características contribuem para um melhor ambiente em sala de aula, assim como uma maior valorização dos momentos de estudo e, conseqüentemente, uma melhor aprendizagem por parte dos alunos.

O professor deve ser capaz de construir um ambiente facilitador do processo de ensino-aprendizagem junto ao aluno, em todo o contexto no qual ele está inserido, e tem de estar em atualização continuada mediante as mudanças que ocorrem no mundo globalizado de hoje.

1. O Problema da Investigação

Qualquer organização social, e de uma maneira muito particular as organizações escolares, seriam “*apenas uma confusão de pessoas e equipamentos*” sem uma liderança definida (Ribeiro e Bento, 2010, p.3).

Quando se fala em qualidade na educação muitos aspetos vêm à tona mas a liderança é, sem dúvida, um dos fatores primordiais para isso. O ponto fraco desta temática reside no

facto de que ter um líder não basta, é preciso ter um líder efetivo, inovador, transformador, visionário, que preconize a qualidade.

A literatura mostra que o contexto educacional está envolto em calorosas discussões no que se refere à qualidade e liderança. Em todos os ambientes exige-se qualidade de serviços, tanto no âmbito público como no privado. Nas escolas não acontece de modo diverso, já que os beneficiários deste serviço também depositam expectativas na qualidade do setor. Por beneficiários entendem-se aqueles que direta ou indiretamente beneficiam da educação, tanto no âmbito externo como interno da instituição escolar, como diz Schmelkes (1994).

A liderança pedagógica assume papel primordial, para que os beneficiários da educação percebam o valor que esta pode agregar às suas vidas e, ao mesmo tempo, agreguem valor à vida pela educação, todos devem ser atores participativos desta empreitada. E não basta envolvimento, é preciso comprometimento com a causa, numa dimensão colaborativa.

A presente investigação focaliza a relação entre duas grandes temáticas: a liderança docente e a indisciplina dos alunos, no 3º ciclo e ensino secundário.

Ultimamente nota-se a preocupação em valorizar o papel dos líderes intermédios, reconhecendo -se que a sua ação é essencial para o desenvolvimento organizacional e para a descentralização de poderes.

Pretende-se detetar a existência ou não de diferentes tipos de indisciplina, as formas desta se manifestar e ainda os eventuais modos de a debelar, tentando determinar se o professor influencia (positiva ou negativamente) as situações de indisciplina dentro da sala de aula.

1.1. Questões de Investigação

Este estudo, com base nos resultados do inquérito, procura refletir sobre a importância do professor se assumir como líder na sala de aula e identificar as causas mais frequentes dos comportamentos de indisciplina. Neste âmbito, o estudo pretende responder às seguintes questões de investigação:

- Os professores da Escola Sec./3 do Norte sentem-se líderes no exercício da sua profissão?

- Quais os impactos, resultantes das ações da sua liderança, na motivação/indisciplina dos alunos?
- A liderança depende do perfil dos professores, bem como das diferenças entre géneros e níveis de formação?
- A falta de liderança do professor advém do sistema?

1.2. Justificação do Estudo

A liderança dos professores, o insucesso escolar e a necessidade de melhorar a aprendizagem dos alunos e conseqüentemente o ranking da escola, justificam o estudo.

1.3. Organização do estudo

Este estudo está organizado em IV capítulos

No capítulo I será apresentada uma introdução relacionada com o problema da investigação - as questões de investigação, justificação e organização do estudo.

O capítulo II a revisão da literatura abordará a problemática da liderança - os conceitos de liderança, destacando a liderança em contexto escolar e mais precisamente a liderança do professor. Também serão indicadas diversas concepções de indisciplina, assim como a dicotomia entre a liderança e a indisciplina. Haverá ainda lugar para uma reflexão sobre gestão e liderança escolar uma vez que é uma peça importante e determinante nas lideranças intermédias e conseqüentemente na indisciplina dos alunos, fazendo uma breve referência ao quadro normativo da gestão e liderança no país, questão que se torna pertinente para o enquadramento do tema de investigação.

O capítulo III irá tratar a metodologia da investigação. O estudo assume a forma de estudo de caso, porque se trata de uma investigação particularista que se debruça sobre o estudo da liderança do professor na sala de aula. É um estudo baseado, grosso modo, em métodos quantitativos, recorrendo ao uso de um inquérito por questionário.

No capítulo IV serão apresentados os dados obtidos, procederei à sua interpretação e respetivas conclusões. Tratando-se de um estudo de caso, as conclusões não poderão ser generalizadas, mas poderão levar-nos a uma melhor compreensão de uma realidade e suscitar novas investigações.

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

2. A problemática da liderança

O papel das lideranças intermédias

O objetivo das lideranças intermédias é proporcionar coordenação e orientação à escola e incentivar a colaboração de todos. Estas equipas cobrem áreas como o grupo disciplinar, a coordenação do conselho de turma, a adaptação curricular e as relações com os encarregados de educação. Neste contexto criação de lideranças intermédias é essencial para o sucesso da escola.

A seleção dos professores para o desempenho de lideranças intermédias deve ter em conta os seguintes critérios:

- Diversidade. Assegurar que todos se sintam representados.
- Tempo. Dar um crédito de horas aos líderes intermédios.
- Credibilidade. Os líderes intermédios devem ter a confiança dos restantes professores.
- Abertura. Os líderes intermédios devem ter a mente aberta à inovação e mudança.
- Comunicação. Deve saber comunicar bem com os colegas.
- Entusiasmo pela escola. Os líderes intermédios devem estar motivados e estar entusiasmados com o projeto educativo da escola.
(<https://sites.google.com/site/ramirodotcom/home/lideranca-educativa>).

O professor líder

O conceito de liderança relacionado à área empresarial coloca o líder como aquele que assume um grupo de profissionais e os conduz à conquista dos objetivos e metas de uma dada empresa. Desta forma, o professor líder seria aquele que é capaz de não apenas

liderar os seus alunos, mas também de liderar os seus colegas, adaptando a sua capacidade de liderança às necessidades da escola e às características do grupo de professores.

Do ponto de vista da gestão democrática, e tendo em conta a quantidade e o tamanho dos desafios que a escola enfrenta quotidianamente, torna-se necessário que essas atribuições não fiquem centralizadas apenas no corpo administrativo da escola, mas que sejam compartilhadas com aqueles professores que apresentam capacidade de liderança junto dos seus colegas.

Uma das características fundamentais que compõem essa capacidade de liderança é a visão do professor. Como diz Maxwell (2008), um líder é aquele que é capaz de ver as possibilidades de uma situação, enquanto outros só conseguem ver as dificuldades. Sendo assim, a primeira característica que coloca um professor na posição de líder é a sua atitude perante dos desafios que se apresentam na escola. Enquanto uma boa parte de seus colegas reagem aos problemas a partir dos seus velhos padrões de resposta, o professor líder toma iniciativas proactivas, vendo possibilidades onde os outros vêem empecilhos, encontrando meios de ação enquanto os demais apresentam justificativas para não agir, e propondo soluções inovadoras em vez dos mesmos procedimentos de sempre que, muitas vezes, acabam sendo ineficazes.

Investir no desenvolvimento de professores líderes e prover suporte às suas ações tem-se mostrado, nalguns países, um caminho possível e bastante promissor não só para gerar um novo clima organizacional dentro da escola, mas também para garantir um grau maior de eficácia da equipa pedagógica na realização de sua tarefa primordial: a melhoria no nível de aprendizagem dos alunos. Como afirma Harmitt (2007):

"Investir nos professores líderes como promotores de mudança pode ser mais um dos possíveis caminhos para tirar a escola dos fundamentos arcaicos em que ela ainda se encontra ancorada."

Existem vários papéis ou maneiras, pelos quais os professores podem contribuir com o sucesso da escola. De seguida apresentam-se, de forma sumaria, alguns deles:

O professor como provedor de recursos

Devido à extensa jornada de trabalho dos professores, resta pouco tempo para que se realizem pesquisas de material a ser usado com os alunos. O professor líder assume um papel fundamental ao compartilhar com os colegas alguns recursos como websites, artigos

de revistas especializadas, propostas de atividades ou outros materiais relevantes que sirvam de suporte ao trabalho de seus colegas.

Existem várias ferramentas disponíveis na internet onde se pode fazer a partilha de materiais entre um grupo de profissionais. A escola pode adotar uma dessas ferramentas, muitas vezes sem custos, e deixar a cargo do professor líder a tarefa de alimentar essa área de partilha virtual.

O professor como instrutor especialista

Como especialista numa área de conhecimento, o professor líder pode auxiliar os seus colegas de outras áreas a planear, executar e avaliar estratégias diversas para melhorar o nível de aprendizagem dos alunos. Pode ajudar na idealização e elaboração de projetos interdisciplinares e transpor conhecimentos e técnicas de uma área para outra.

O professor como organizador de currículo

Compreender a proposta pedagógica da escola, o currículo e o conjunto de conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidos pelos alunos é fundamental para que a equipa de professores trabalhe de forma coesa e coerente. O professor líder pode assumir o papel de quem irá auxiliar os seus colegas a adotar e incorporar no seu “fazer pedagógico”, as diretrizes curriculares, elaborar os modelos organizativos de atividades de ensino-aprendizagem, por em prática as modalidades de avaliação adotadas pela escola e analisar os resultados da equipa, corrigindo fugas de rota.

Esse papel do professor líder está bastante em falta na maioria das escolas que eu visitei, e no meu entendimento, uma das características que mais contribui para o insucesso da escola é a falta de coesão e coerência das práticas pedagógicas exercidas pelos diferentes professores.

O professor como apoiante (codocente) de sala de aula

O professor-apoio ou codocente trabalha na sala de aula, não como regente de sala, mas como uma espécie de treinador, ajudando o seu colega a implementar novas ideias e a por em prática novas estratégias.

O professor com orientador de grupo de estudos

Outro papel que um professor líder pode assumir é o de facilitar as oportunidades de aprendizagem entre os membros da equipa escolar, organizando e orientando grupos de estudos. Quando os professores se reúnem para aprender juntos, fica mais fácil visualizar as aplicações na realidade escolar, daquilo que está a ser aprendido. A aprendizagem profissional torna-se mais relevante, pois acaba focada nos problemas específicos da escola e nas defasagens particulares observadas nos alunos da escola. Essas comunidades de aprendizagem ajudam a tirar o professor do isolamento, proporcionando um esforço conjunto para a resolução de problemas comuns a todos.

O professor como promotor de mudança

Existem aqueles professores visionários que não se contentam com o *status quo* e estão sempre em busca de novidades e novas formas de organizar a escola e executar a prática docente. Um profissional com tais características pode assumir o papel de professor líder ao instigar os colegas a saírem de sua zona de conforto, a abandonarem os vícios e arriscarem-se na implementação de mudanças que visem a melhoria da escola como um todo.

A escola portuguesa carece hoje desse espírito empreendedor e apresenta ainda grande resistência aos inovadores e àqueles que querem tirar os professores de sua zona de conforto. Investir nos professores líderes como promotores de mudança pode ser mais um dos possíveis caminhos para tirar a escola dos fundamentos arcaicos em que ela ainda se encontra ancorada (<http://www.esoterikha.com/coaching-pnl/lideranca-na-escola-os-papeis-do-professor-lider-parte-2-archarm.php>).

2.1 - O que é ser líder?

O que é ser líder? Visão, paixão, pensamento estratégico, habilidade de comunicação, auto motivação, habilidade de unir pessoas, poder pessoal, congruência, capacidade de adaptação, disciplina, resolução, a busca constante da excelência, capacidade de se relacionar são algumas características e habilidades comuns necessárias para o desenvolvimento da boa liderança.

Líder é aquele que tem a capacidade de “conduzir” pessoas e equipas, de personalidades diferentes, e gerencia-las, mobilizando-as para objetivos comuns. Numa

definição mais simples, liderar é comunicar às pessoas o seu valor e potencial de forma tão clara, tão forte em que elas acabem por vê-lo em si mesmas.

Uma grande qualidade de um líder eficaz é saber conquistar o respeito da equipa através da influência não pela sua posição e sim pela sensibilidade do que é direito e justo. O estilo de liderança segundo o qual todos são tratados de forma justa e igual cria sempre uma sensação de segurança. Isso é extremamente construtivo e um grande fator de nivelamento no ambiente de trabalho (Crisóstomo, Israel, 2008).

Segundo Parreira (2010, p.19), “a liderança não é um fenómeno irrelevante: sempre que a situação é grupal, tem grande influência não só sobre os resultados, mas também sobre os processos a nível pessoal e coletivo”. Sendo o Homem um ser social, nascendo e desenvolvendo-se no grupo, o fenómeno da liderança existe desde sempre. Inicialmente, aqueles que se destacavam pelos seus feitos eram considerados os líderes, capazes de influenciar e orientar, levando os seus grupos ou povos ao bom caminho. É, também, como sinónimo de condução que a palavra aparece no dicionário Morais (1980), em Parreira, (2010) como neologismo da palavra inglesa *leader*, associada à ação política, influência e controlo sobre o Parlamento.

Na época do Renascimento tornou-se paradigmática a caracterização do príncipe como líder, proposta por Maquiavel. Alguns dos atributos que lhe foram dados mantêm, ainda hoje, a sua atualidade: “a busca de autonomia e liberdade intelectual; a inteligência emocional da ação; a clareza dos objetivos; o significado do poder como instrumento; a eficácia como meta; o senso da grandeza” (Parreira, 2010, p.26). A preocupação em identificar os atributos pessoais e os traços de personalidade do líder manteve-se até cerca dos anos quarenta. Contudo, segundo Jesuíno (2005), os resultados díspares obtidos levaram os investigadores a concentrarem-se, em seguida, nos comportamentos observados e nos relacionamentos entre os membros do grupo. Uma das críticas feita à teoria dos traços, refere precisamente o facto de não ser tida em conta a interação existente no fenómeno da liderança.

Como explica Parreira, (2010, p.27) “Na teoria dos traços, a liderança é encarada como algo de intrínseco ao indivíduo, faz parte da sua constituição única, nasce com ele. Ser líder é possuir esse conjunto de características desde a mais primitiva formação da personalidade, uma capacidade que ele tem e que tende a manifestar-se ao longo da sua vida, todas as situações e em que tal se propicia”.

As pesquisas sobre liderança realizadas nas Universidades de Ohio e Michigan, a partir dos anos cinquenta do século passado, acentuaram a importância da definição de objetivos e da execução de tarefas, assim como a criação de confiança mútua, relações amistosas e ajuda. Estas teorias foram designadas de comportamentais e bidimensionais: “comportamentais devido à ênfase nos comportamentos de relação intra-grupo em que se concretizam; bidimensionais, pela saliência dada às duas categorias definidoras do processo” (Parreira, 2010, p.30). A perspetiva relacional, como também pode ser designada, não tem em conta um conjunto de variáveis relacionadas com o meio na definição da liderança. As conceções que vão fazê-lo são designadas de contingenciais, situacionais ou multidimensionais. O exercício da liderança deve considerar as situações que vão surgindo e os recursos disponíveis, sendo o contexto determinante para a sua exequibilidade. Segundo Barracho e Martins (2010), uma das teorias situacionais mais conhecidas é o modelo proposto por Hersey e Blanchard (1969) que analisa o comportamento do líder em duas vertentes: o grau de orientação para as tarefas (especificar metas a cumprir, fixar prazos, organizar o trabalho) e o grau de orientação para o relacionamento (proporcionar apoio e feedback, envolver as pessoas nas discussões e atividades).

Os “subordinados”, por sua vez, são analisados, em função do seu grau de maturidade, isto é, conhecimento, experiência, capacidade, confiança, empenhamento e motivação, podendo estar “maduros” para o desempenho de umas tarefas e não de outras.

Para que a liderança seja eficaz, o líder deverá ajustar o seu estilo comportamental ao nível de maturidade dos subordinados. Os líderes deverão ainda desenvolver as suas competências, frequentando programas orientados para o desenvolvimento de competências de relação, de escuta ativa, de persuasão, de motivação e de reforço dos comportamentos desejáveis dos colaboradores do líder, de análise e diagnóstico das situações, de abertura de espírito e gestão de divergências, assim como de adaptabilidade e flexibilidade. As competências interpessoais também serão desenvolvidas em programas de formação, o que nos leva a acreditar que não se nasce líder, mas que se pode tornar líder. A liderança pode então aprender-se, treinar-se, como defendem Kouzes e Posner (2009). As pesquisas efetuadas por estes autores mostram que a liderança não é um gene, não é uma herança, pois ela encontra-se em todo o lado. Como afirmam, “A liderança é um conjunto identificável de capacidades e competências que estão disponíveis para todos nós” (Kouzes e Posner, 2009, p.46).

Assim, as teorias sobre a “nova liderança” mais usualmente conhecida por liderança carismática e transformacional (Martins, 2010, em Barracho e Martins, 2010, p.61), surgidas nos anos oitenta, afirmam que o líder deve ter a capacidade de incutir nos seus colaboradores a noção de “bem comum” em prol dos objetivos do grupo. Segundo Blanchard (2009) a definição de liderança deverá ser modificada, devendo definir-se como “a capacidade de influenciar os outros, libertando o poder e o potencial dos indivíduos e das organizações para alcançar o bem superior” (Blanchard, 2009, p.XI). A expressão “bem superior” significa o que é melhor para todos os envolvidos.

Os líderes devem assim concentrar-se tanto nas pessoas como nos resultados, porque é o desenvolvimento das pessoas que irá permitir o sucesso das organizações. O líder deverá transmitir e agir de acordo com valores como lealdade, compromisso, respeito e motivação. Desta forma, Goleman, Boyatzis e Mckee (2007) afirmam que a tarefa fundamental dos líderes consiste em potenciar sentimentos positivos nas pessoas que são lideradas. Isto ocorre quando o líder cria ressonância, isto é, quando consegue aumentar a intensidade dos sentimentos positivos ao seu redor a ressonância é assim um reservatório de positividade que liberta o que há de melhor nas pessoas. No fundo, a tarefa essencial da liderança é de natureza emocional.

O líder deve ter a capacidade de criar ambientes emocionais que estimulem as inovações criativas, propiciadores de relações afáveis entre todos quantos fazem parte da organização. Este efeito é designado pelos autores de “ressonância” e este tipo de liderança “primal” que encontra um dos seus fundamentos na inteligência emocional. Segundo os autores, faz parte da liderança emocional “a capacidade para impor a realidade das exigências do trabalho sem perturbar indevidamente as pessoas” (Goleman, Boyatzis e Mckee, 2007, p.33). Por um lado, as emoções positivas, como o entusiasmo, melhoram muito o desempenho e, por outro, as emoções negativas, como o rancor e a ansiedade, causam desorientação e paralisação. Todavia, Welsh (2006), afirma que não há uma forma fácil para ser líder, apesar de a liderança ser estimulante, listando as seguintes atividades como aquelas que um líder terá de executar:

- . Os líderes melhoram constantemente o nível da sua equipa, fazendo de cada encontro uma oportunidade para avaliar, orientar e construir autoconfiança.
- . Os líderes certificam-se de que a sua equipa não conhece apenas a visão, mas que a vive e a respira.
- . Os líderes contagiam todos e transmitem energia positiva e otimismo.

- . Os líderes estabelecem confiança com franqueza, transparência e consideração.
- . Os líderes têm coragem para tomar decisões impopulares e seguir a sua intuição.
- . Os líderes investigam e incentivam com uma curiosidade que toca o ceticismo, assegurando que as suas perguntas são respondidas com ações.
- . Os líderes incentivam a aprendizagem e que se corram riscos, estabelecendo o exemplo.
- . Os líderes comemoram.

Além das competências inerentes à inteligência emocional, os líderes devem também ser capazes de inspirar uma visão, incentivar a aprendizagem, ser exemplares, avaliar e comemorar, devendo o exercício da liderança orientar-se para o desenvolvimento humano.

A importância da visão é, também, destacada por Kouzes e Posner (2009). A sua partilha é um dos fundamentos da liderança. Líderes e liderados devem falar a mesma linguagem e comungar dos mesmos objetivos, pois a liderança é um diálogo e não um monólogo.

Hooper & Potter (2010) identificam sete competências da liderança que o líder deve possuir:

1. Uma visão para o futuro que o levará a estabelecer uma direção para a organização;
2. Assumir uma conduta exemplar, pois o seu comportamento é considerado como um modelo de referência;
3. Comunicar eficazmente, de modo a poder despertar sentimentos positivos nos colaboradores;
4. Ser convincente, levando os seguidores a cumprir os objetivos;
5. Recorrer a uma abordagem holística que inclua motivação, delegação de poderes, orientação e encorajamento, para fazer sobressair o que de melhor têm os colaboradores;
6. Ser proactivo, tornando-se agente de mudança;
7. Ter capacidade para tomar decisões.

Na perspetiva de Kouzes e Posner (2009), as competências da liderança podem ser adquiridas por todos, desde que sejam capazes de se liderarem a si próprios e acreditarem que conseguem. Como notam estes autores:

“É um mito que só uns quantos felizardos conseguem compreender os meandros da liderança. A liderança não é um gene ou um código secreto que as pessoas normais não conseguem decifrar. A verdade é que a liderança é um conjunto de capacidades e de habilidades que são úteis quer se esteja numa posição de poder ou na linha da frente, em Wall Street ou na baixa, em qualquer campo universitário, comunidade ou empresa. E, como qualquer capacidade, pode ser reforçada, aperfeiçoada e aumentada, dependendo da motivação e do desejo, juntamente com a prática e as reações, os modelos que se segue e o treino” (p.371).

A aprendizagem para o exercício da liderança é, também, destacada por Fullan (2003a) que afirma que ninguém nasce líder. A capacidade para a liderança deverá desenvolver-se num contexto adequado, propiciador de um conjunto de competências, onde os liderados poderão transformar-se em líderes, desde que bem orientados pelos seus líderes. Kouzes e Posner (2009) aconselham ainda os aspirantes a líderes a se manterem humildes e despretensiosos, abertos ao novo e à mudança. Outro aspeto importante que os autores também destacam é a necessidade de os líderes estarem apaixonados pela liderança, pelas pessoas que fazem parte da organização e por aquilo que ela produz, porque “A liderança não é um assunto racional. A liderança é um assunto emocional” (Kouzes e Posner, 2009, p.384).

2.2. A gestão e a liderança das escolas

A gestão e a liderança das escolas em Portugal aparecem como atividades inter-relacionadas, e até, sobrepostas. Segundo Silva (2010), os conceitos de líder e liderança são relativamente recentes em Portugal e só muito timidamente foram entrando no léxico pedagógico, não se reconhecendo como líderes os gestores das escolas. Como afirma este autor “Em Portugal, no passado recente, o exercício do cargo de presidente do órgão de gestão de uma escola tem estado mais próximo de uma função de gestão (*management*) do que de um exercício assumido de liderança (*leadership*)” (2010, p.71). Também, segundo Torres e Palhares (2009), o sistema educativo português, nas últimas décadas, tem dado

importância crescente às dimensões da gestão e liderança escolares, devendo o diretor da escola assumir as duas funções.

O paradigma dominante de organização e gestão escolar anuncia e antecipa um certo perfil de liderança que se articula com as lógicas de prestação de contas e de racionalização dos recursos. Com efeito, a centralidade que a liderança tem assumido nos discursos e nas medidas recentes de política educativa, adquire, doravante, um significado mais expressivo: centrada na regulação dos resultados, a escola precisa de “um líder forte” de um rosto, que se responsabilize pela implementação de um projeto educativo que se pretende partilhado (Torres e Palhares, 2009, p.131).

Azevedo J. (2010, p.3) coloca a questão do seguinte modo: “Por exemplo, pode um líder educativo, equilibrar a sua responsabilidade de liderança e de gestão de maneira que a escola melhore a sua qualidade”. Segundo este autor, a liderança de uma escola é mais uma função do que um cargo. Os líderes de uma escola são pessoas que fornecem diretivas e exercem influência para atingir as finalidades da escola. “Três grandes categorias de práticas foram identificadas como importantes para o sucesso de uma liderança em praticamente todas as escolas, a saber: estabelecer orientações, desenvolver as pessoas e a escola” (Azevedo J, 2010, p.1).

Mas, ainda segundo Torres e Palhares (2009) e no atual quadro legislativo português, os líderes escolares têm de assumir as funções de liderança, porque são responsáveis pela execução de um Projeto Educativo que melhore os resultados escolares dos alunos e que transforme a escola numa comunidade de aprendizagem, devem gerir os recursos e prestar contas. Por isso, “o líder da escola tende a assumir funções instrumentais e mecanicistas, cada vez mais distantes de uma liderança como objeto de ação pedagógica, ou nas palavras de Sergiovanni (2004), liderança como pedagogia” (Torres e Palhares, 2009, p.132).

Esta tensão também é referida por Azevedo (2003), quando afirma que a maior parte dos diretores escolares assume as duas funções: agir em conformidade com a lei e conduzir a comunidade escolar de modo a que a escola melhore os resultados de aprendizagem dos alunos.

Por seu lado, Vicente (2004) afirma que a gestão é uma atividade que visa contribuir para a definição de objetivos e estratégias, que é um fenómeno universal no mundo atual, sendo os gestores únicos e individuais com o seu estilo próprio de liderança de equipas e pessoas. Para inverter “o quadro pouco animador do sistema educativo

português” (Vicente, 2004, p.138), defende a necessidade de ser levado a cabo um investimento ao nível da gestão e liderança. Uma escola de qualidade precisa de uma forte e esclarecida liderança que permita e promova o envolvimento e participação crítica de toda a comunidade, no desenvolvimento do projeto educativo da escola. “Os líderes inovam, centram-se nas pessoas, inspiram confiança, desafiam o poder, têm visão a longo prazo, implicam as pessoas, integram informação” (Vicente, 2004, p.143). Assim, o líder deve revitalizar a organização e criar novas visões que levem à mudança.

Também Fullan (2003b) diz-nos que liderar escolas, tal como qualquer organização, requer diretores com coragem e capacidade para construir novas culturas baseadas em relações interpessoais de confiança. A liderança da escola surge como a chave para a melhoria do sistema escolar. Os líderes escolares devem trabalhar em função de um propósito moral, ou seja, para o bem comum. Segundo o mesmo autor, as investigações mostram que as funções do líder escolar são exercidas num contexto carregado de mensagens ambíguas e inconsistentes: controlar, mas seguir diretivas centrais; provocar melhorias, mas ter de prestar contas.

Sergiovanni (2004a) afirma também que, quer a gestão quer a liderança das escolas, são duas dimensões que devem estar relacionadas, apoiando-se uma à outra. A dimensão ética deve estar presente em ambas, não devendo a gestão escolar funcionar como um negócio, porque as escolas são lugares especiais.

A liderança e a gestão escolar devem, assim, basear-se em valores, capazes de transformar a escola numa comunidade de aprendizagem. Nesta missão o diretor/presidente da escola assume um lugar de destaque. Por isso, “Nas raízes da responsabilidade do papel de diretor/presidente encontramos as raízes da liderança escolar “ um compromisso de cuidar das necessidades da escola como uma instituição, servindo os seus propósitos, aqueles que lutam por agir de acordo com esses propósitos e agindo como um guardião para proteger a integridade institucional da escola” (Sergiovanni, 2004b, p 126).

Assumindo o seu papel de líder, agindo com base em valores, o diretor/presidente deverá conseguir a colaboração da comunidade escolar na concretização do processo educativo. No sistema educativo português a gestão e a liderança da escola parecem surgir com funções interligadas. Tal como afirma Vicente (2004), “A gestão e administração das escolas, com base numa forte e esclarecida liderança e capacidade de assunção de riscos,

num quadro de autonomia, revelam-se, em nosso entender, como meios fundamentais de incrementar o sistema educativo” (p.138).

2.3. Liderança e indisciplina: relação ou dicotomia?

A indisciplina é um fenómeno que tem vindo a aumentar nos últimos anos, bem como os problemas de violência praticados pelas crianças e jovens nas escolas. Hoje chegam até nós, com alguma frequência, notícias sobre diversos casos de violência dentro e fora da escola. São problemas complexos e multidimensionais que afetam, cada vez mais, a comunidade escolar. Segundo Velez e Veiga (2010), alguns professores, perante estes fenómenos, revelam stresse e ansiedade, os pais preocupam-se com o que possa suceder aos seus filhos e os alunos sentem-se inseguros. Devido a uma maior visibilidade e frequência das manifestações destes fenómenos, e de uma maior preocupação evidenciada pelos diversos intervenientes no processo educativo, esta temática começou a despertar nos investigadores um maior interesse (Velez & Veiga, 2010).

Mas, o que é ou não indisciplina pode ser um conceito abstrato e por isso é importante averiguar o seu significado.

Para Estrela (2002, p.17) “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”. Já Amado (1999, p. 53) refere que a indisciplina é o incumprimento das regras ou comportamentos desviantes ou disruptivos, persistentes ou ocasionais, iniciados por um aluno, pequeno grupo, toda a turma ou grupo de alunos da escola que pode provocar “situações de perturbação das relações sociais no seu interior (aula)”. Igualmente, Veiga (2007, p. 15) afirma que “por *indisciplina* entende-se a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola”.

Mas, a indisciplina não está apenas relacionada com a escola, ela abrange a sociedade como um todo e, provavelmente, o fenómeno, atinge maiores proporções nas escolas porque é aqui onde as regras são mais discutidas e mais escrutinadas. A indisciplina, noutros setores, pode não ser tão visível, mas é a partir deles que muitas vezes chega às escolas.

Para Aires (2010, p. 13), a indisciplina “é um fenómeno intrínseco à sociedade e ao seu sistema de ensino e, dada a sua inevitabilidade é tão antigo como a própria escola”.

No que se refere à caracterização dos comportamentos de indisciplina, Estrela (1986) distinguiu-os em três categorias: comportamentos perturbadores da comunicação da sala de aula (conversas, barulhos, interrupções); comportamentos perturbadores do rendimento da classe (deslocações, distrações e brincadeiras); comportamentos perturbadores das relações humanas (relação com os pares e professores - insulto, agressão); comportamentos que violam os hábitos sociais vigentes (incumprimento de horários, posturas incorretas).

Causas

Na escola atual, democrática obrigatória e inclusiva e que pretende evitar o abandono escolar existem riscos acrescidos de indisciplina que envolvem aspetos psicossociais de Comportamentos com origem na instituição escolar, nos professores, na família, no aluno e no sistema educativo

Para Aires (2010) existem cinco tipos de causas da indisciplina como as psicodinâmicas, em que existem conflitos não resolvidos na infância; causas biopsicossociais, como as dificuldades de aprendizagem; causas sociais, como a imitação de comportamentos de outras pessoas; causas familiares como um ambiente familiar desequilibrado e stressante; e causas behavioristas, como o reforço de um comportamento negativo.

Rego e Caldeira (1998) destacaram e delinearam cinco fatores que podem contribuir para a indisciplina, como a personalidade do aluno, as características da turma, o modo como o professor faz a gestão da aula, as normas e valores vigentes na escola e aspetos relacionados com a família.

Em relação aos efeitos da indisciplina, emergem consequências nocivas a nível do aproveitamento escolar e socialização dos alunos e mal-estar e stresse, fadiga, sentimentos de impotência, frustração, irritação, desejo de fuga à tarefa e por vezes fracasso profissional e burnout dos professores (Estrela, 1991, 2002). Este último conceito (burnout) implica um desgaste emocional, uma atitude de desinteresse perante o trabalho ou pessoas com quem trabalha e uma diminuição do sentimento de competência e de realização (Maslach, 1982, cit. por Fernet, Guay, Senécal & Austin, 2012).

No que concerne ao efeito negativo no aproveitamento escolar dos alunos, alguns autores (Senos & Diniz, 1998; Slavin, 2006) afirmam que a indisciplina é um problema que está permanentemente associado a quadros de insucesso académico, pois parece

emergir como forma de desvalorizar a ameaça ao autoconceito académico e autoestima do aluno, e retirar significado psicológico ao insucesso académico.

Indisciplina e Gestão de Sala de Aula

Segundo Estrela (1986), a relação pedagógica tem extrema importância no âmbito dos comportamentos apropriados. Carita e Fernandes (1997) acrescentam que a organização e gestão de sala de aula, investindo na dimensão relacional entre as pessoas, através da criação e manutenção do clima afetivo do grupo, representa uma atuação para evitar e/ou diminuir os comportamentos de indisciplina.

Muitos professores tentam estruturar a sala de aula através de dois elementos que se relacionam intrinsecamente: a ordem e a aprendizagem, esta premissa está presente na afirmação de Barroso (2004, p.10): “a disciplina e a aprendizagem são duas faces de uma mesma moeda”, que não podem existir separadamente. O papel do professor passa por manter um equilíbrio entre estes dois elementos, isto é, estabelecer regras na aula, lidar com o comportamento dos alunos e definir consequências para estes, sem que haja interrupção da aula. No entanto, a maioria dos professores deseja centrar-se mais na instrução que na disciplinação (Estrela, 2002). Por um lado, quando há disciplina, os alunos estão atentos e aderem às tarefas o que leva ao prazer no ensino (Picado, 2009). Por outro lado, um ambiente negativo, de controlo e repreensões constantes, poderá levar à desmotivação e ansiedade do professor. Então, a intervenção do professor deverá basear-se numa correta organização e gestão de sala de aula (Estrela, 1991, 2002).

Para que não confundamos os conceitos de disciplina e gestão de sala de aula (classroom management), torna-se relevante fazer a sua diferenciação. Martin (1994, cit. por Caldeira, 2000, p. 28) afirma que o primeiro conceito (disciplina) diz respeito “apenas aos comportamentos que o professor desenvolve no sentido de alcançar e manter determinados padrões de comportamento nos alunos”, e o segundo (gestão de sala de aula) diz respeito “a todas atividades da sala de aula, como aprendizagem, interação social e comportamento dos alunos”. Ambos os conceitos são importantes no contexto deste estudo porque nos interessa caracterizar a indisciplina, no âmbito dos comportamentos do professor, mas também dos comportamentos dos alunos e das interações que se estabelecem entre ambos e, ainda, relativamente ao sistema produtivo na sala de aula.

O estudo da gestão de sala de aula teve início com Kounin (1977) e referia-se à prática docente, mais concretamente a preparação de aula, a gestão do tempo e do espaço, a exposição e a capacidade de envolver os alunos nas atividades. Para Amado e Freire (2005), o conceito de gestão de sala de aula envolve conceitos de ensino e de aprendizagem enquanto ações observáveis, quantificáveis e subjetivas. Abrange, ainda, conhecimentos, técnicas e tecnologias, bem como maneiras de ser e pensar de cada participante do contexto. Deste modo, é importante “que a dimensão técnica e científica do ensino não se sobreponha mas se equilibre com a dimensão humana e ‘artística’ inerente a essa mesma atividade” como o mundo subjetivo e emocional do professor (expectativas, pensamentos, sentimentos de angústia e culpa) e do aluno (expectativas, representações, medos, vergonha, alegrias, ...) (Amado, 2001, cit. por Amado & Freire, 2005, p. 312).

Amado e Freire (2005) descrevem a gestão de sala de aula como uma pluralidade de dimensões do trabalho do docente. Das várias tarefas surge o diagnóstico, planificação, avaliação, gestão de relações humanas, administração de um ensino competente, apelativo, criativo e mobilizador de aprendizagens eficazes. Porém, estes autores apontam para uma certa estagnação no que diz respeito à formação dos professores nesta área. Os autores debruçaram-se sobre três momentos fulcrais que atendem à gestão de sala de aula por parte do professor, sendo o primeiro um momento pré-ativo, o segundo interativo e o terceiro um momento de avaliação.

O momento pré-ativo envolve a planificação e a preparação das aulas pelo professor, sendo que através destas ações, os alunos apreendem informações sobre o professor e criam representações sobre a sua competência, justiça e simpatia, que irão influenciar as suas interações na aula (Amado, 2001; Freire, 1990, cit. por Amado & Freire, 2005). Torna-se necessário ter em conta os objetivos, os conteúdos do ensino, as atitudes e os valores a transmitir, os métodos e estratégias de ensino e os recursos.

O segundo momento refere-se à interação entre professor-aluno e aluno-aluno no espaço de sala de aula. Para Jackson (1991, cit. por Amado & Freire, 2005, p. 315) a sala de aula é marcada por um “conjunto de características como a pluridimensionalidade das atividades e funções, a imprevisibilidade de acontecimentos, a ausência de privacidade combinada com um clima de avaliação constante, a obrigatoriedade de presença e a imposição de currículos formais.”

No terceiro momento, o aluno sofre uma avaliação de carácter cognitivo e outra de carácter social pelos professores. O professor realiza juízos de valor acerca de alguém ou

algum aspeto a partir de um conjunto de informações. Assim, existe uma distinção entre a dimensão técnica e a dimensão ética da avaliação, em que a primeira se refere a “um conjunto de procedimentos e fases que a tornam [a avaliação] um verdadeiro instrumento do ensino e da aprendizagem (...)” (Amado & Freire, 2005, p. 325), podendo ser diferenciada entre a avaliação formativa e sumativa. A segunda dimensão diz respeito à coerência entre a avaliação e o tipo de ensino praticado, e ao sentido de justiça assente na imparcialidade e isenção.

Para Slavin (2006), o docente deve manter a Regularidade e o Ritmo, evitando interrupções ou abrandamentos por parte do professor ou outro, de modo a prevenir situações de perturbação da aula, como bater à porta, chamadas telefónicas, administração de rotinas diárias (os alunos devem saber quando aparar o lápis sem pedir permissão) e minimização do tempo para a disciplinação (as ações/conversas sobre disciplina devem ser direcionadas depois da aula (Slavin, 2006). Através da tranquilidade no ensino, relativo à manutenção da concentração, as transições devem ser controladas, pois implicam a mudança de uma atividade para outra, como por exemplo da lição para o almoço e entre atividades sem que haja transições abruptas entre assuntos. Ainda relativamente às transições, verifica-se que as escolas primárias têm uma média de 31 grandes transições por dia, ocupando 15% do tempo de aula (Burns, 1984, cit. por Slavin, 2006) e tornando-se mais provável que a ordem da sala se desintegre durante esses momentos (Kounin, 1977). Carles (1989, cit. por Slavin, 2006) definiu três regras para as gerir: o professor deve fornecer um sinal de aviso previamente combinado com os alunos; antes da transição, os discentes devem saber o que irão fazer quando lhes for dado o sinal de aviso para começarem, por isso, primeiro, o professor deve treinar o exercício com eles e só depois aplicá-lo; todos devem executar as transições ao mesmo tempo e não um de cada vez.

O poder normativo do professor abrange a definição e a negociação de regras explícitas, claras e precisas desde o primeiro dia do ano letivo, que devem ser relembradas com frequência e utilizadas com consistência (Caldeira, 2000; Freire, 2001), de modo a promover a disciplina. Tal como Amado nos diz: o professor “tem de saber revelar a competência pedagógica que todas estas exigências implicam, desde o «primeiro encontro» e, depois, coerentemente, durante todo o ano” (Amado, 2000c, 2001, cit. por Amado & Freire, 2005, p. 324).

Para Arends (1995, p. 191), as regras são “afirmações que especificam as coisas que se espera que os alunos façam e não façam”; devem ser escritas, delimitadas a um

mínimo e compreendidas pelos alunos. Para este autor devem ser estabelecidas regras e procedimentos referentes à mobilidade, diálogo e tempos mortos. Assim, Estrela (1986, p. 332) definiu dois tipos de ações: a inculcação e a correção, tendo a primeira como propósito entender e proporcionar a interiorização das normas, regras e valores que norteiam o comportamento dos alunos na aula, apesar do seu alcance poder transcender o âmbito da classe. A inculcação pode ser repressiva (proibição, prescrição, reprimenda, ameaça, punição), estimuladora (elogio, promessa, persuasão, repetição de regras e/ou persuasão, prémio) ou mista. A correção consiste “no restabelecimento da regra violada pelo comportamento desviante”, seja através de ordens, reprimendas, ironia, repreensões não-verbais, lembrar a regra, chamadas à ordem, ameaças e punições.

No sistema normativo, Estrela (1986) definiu diferentes funções para a existência das regras: função de organização - regras para estabelecer as condições da atividade; função de reorganização – reformulação de uma situação em função da regra expressa previamente; função preventiva – prevenção de situações inconvenientes; função reforçadora – comunicação ou afirmação de situações adequadas; função corretiva – terminar com comportamentos inapropriados. Para implementá-las, alguns autores (Short et al., 1994; Derouet, 1992, cit. por Amado & Freire, 2005) referem a imposição e a negociação e o seu critério deve assentar na clareza, simplicidade, pouca quantidade, positividade e na justificabilidade e não devem ser embaraçosas e humilhantes para os estudantes.

Slavin (2006), afirma que as regras devem ser poucas, fazer sentido e devem ser vistas pelos alunos como justas e explicadas de forma clara e intencional, de forma a justificar a sua autoridade moral. Deve ser pedido aos alunos que auxiliem na definição de regras ou que facultem exemplos de regras já definidas. Esta discussão na turma proporciona aos alunos um sentimento de participação no estabelecimento de regras racionais que todos devem respeitar, portanto os alunos que desobedeçam estarão a quebrar as regras da turma e não as regras arbitrárias do professor. Este autor sugere algumas regras como: ser gentil com os outros (esta regra proíbe os outros de falar fora da sua vez, provocar ou rir dos outros, lutar, etc.); respeitar a propriedade dos outros (roubar, destruir materiais, arrumar os seus materiais, limpar o lixo, refrear o uso de canetas nos livros); estar concentrado na tarefa (ouvir os outros, trabalhar e permanecer sentado); levantar a mão para ser reconhecido (não gritar, levantar sem permissão).

O sistema normativo deixa de funcionar quando o professor desvaloriza o aspeto formal da regra (a tolerância à indisciplina tende a progredir) e valoriza apenas a produção, de maneira que a disciplinação deixa de estar ligada à normatividade para passar a estar aliada à funcionalidade (Estrela, 1986).

Consoante a investigação (Amado, 1998; Estrela, 1986), o sistema produtivo, relativo à instrução e aprendizagem de conteúdos, também possui regras que incidem maioritariamente na comunicação, movimento e cumprimento da tarefa. Apenas nos primeiros anos do ensino básico ou primeiros dias do ano letivo são explicadas as regras de sala de aula, pois a crença é de que os alunos mais velhos já passaram pelo processo da interiorização das regras, o que muitas vezes não acontece.

A ideia é que haja um equilíbrio entre o sistema normativo e produtivo. Não obstante, persiste uma variabilidade na postura, no grau de tolerância à indisciplina e nos métodos de ensino do professor. Desta forma, os métodos de ensino e as fases da aula assumem extrema importância. Os vários métodos de ensino diferem igualmente no tipo de regras. Assim, o método mais tradicional, centrado mais na exposição, tem regras distintas de um método mais inovador, centrado na aprendizagem cooperativa e discussão (Caldeira, 2000).

No que refere às fases da aula, aspeto já mencionado anteriormente, há mais comunicação clandestina e problemas associados ao movimento nas fases iniciais e finais da aula (entrar, sentar; arrumar, sair). É, portanto, essencial escolher o método de ensino e organizar e planificar as diversas fases da aula, como atribuir tempo e espaço e coordenar as atividades da sala durante os períodos instáveis (Arends, 1995).

Evertson e Emmer (1982, cit. por Arends, 1995) realçam que os professores eficazes tentam promover a responsabilidade nos alunos pelo seu trabalho escolar e pelo seu comportamento. Assim, delinearam seis procedimentos a que devem atender: definir as suas expectativas em relação às tarefas, comunicá-las de forma clara e especificar critérios de avaliação, monitorizar o seu trabalho, corrigi-lo, fornecer feedback aos alunos e ser claro e preciso nas instruções.

Na investigação conduzida por Amado (1998, 1999) encontrou-se uma associação entre a frequência de comportamentos indisciplinados e os professores com dificuldades nas estratégias de ensino e na relação pedagógica, verificando-se a necessidade de uma correta gestão e organização de sala de aula.

Um estilo disciplinar preventivo torna-se, então, primordial para uma gestão eficaz, assente na prevenção de problemas de comportamento, bem como no desenvolvimento da autonomia e autocontrolo dos alunos. Para diversos autores (Carita e Fernandes, 1997; Estrela, 1991), mesmo os professores que conseguem controlar a sua turma, também reagem de forma menos eficaz quando surgem situações de indisciplina. Caldeira (2000) e Slavin (2006) acreditam que existe a necessidade de uma planificação preventiva das atividades da classe, assente numa comunicação clara de expectativas, na antecipação de situações problemáticas, em intervenções rápidas e na aplicação de consequências para comportamento adequado, de forma a promover um clima de sala de aula positivo.

A Liderança do Professor na Sala de Aula

"Líderes não criam seguidores. Criam novos Líderes." (Tom Peters)

Quando se fala em qualidade na educação, sobressaem vários aspetos sendo a liderança um dos fatores primordiais.

A liderança pedagógica assume papel primordial, para que os beneficiários da educação percebam o valor que esta pode acrescentar às suas vidas e, ao mesmo tempo, agreguem valor à vida pela educação, todos devem ser atores participativos desta empreitada. E não basta envolvimento, é necessário o comprometimento com a causa, numa dimensão colaborativa.

Neste sentido, a postura coerente, ética, comprometida do líder é essencial. Cabe essencialmente a ele, modificar realidades: transitar do problema à problematização, da inércia à ação. Ele precisa sair da solidão pedagógica em que muitas vezes se encontra percorrendo o caminho da criatividade, da ousadia, encontrando soluções pertinentes para os obstáculos que se apresentam. É fundamental que saiba antecipar situações; tornar-se um observador perspicaz do “*espaço*” em que circula lapidando os talentos dos seus colaboradores; e ter clareza de que o ambiente que não entorpece, fortalece.

Contudo, os líderes não nascem prontos e nem trabalham sozinhos. Líderes efetivos formam-se aos poucos, com estudo, tempo, experiências e esperanças. Os líderes são o resultado de um investimento contínuo, sério, voltado para o compromisso com a qualidade da educação, e agem em equipa, de modo colaborativo, dando oportunidade aos outros e até possibilitando-lhes também liderar de acordo com seus talentos. Bons líderes nascem das dificuldades e partilham angústias.

Isso confere-lhes uma liderança contínua, longe da efemeridade da liderança convencional de quem apenas ocupa um cargo e não se compromete com a causa.

Na sala de aula, o professor deve agir com sabedoria, não confundindo liderança com poder. Na verdade quando alguém emprega a coação moral, a força física ou a pressão social, está a fazer uso do poder mas não está a praticar liderança. A liderança conquista-se, não se impõe. Esta conquista consegue-se através da simpatia, da contribuição para o crescimento do aluno e de uma boa comunicação.

Há muitas formas de fazer valer a liderança na aula, o professor deve ser uma referência, um modelo de conduta. Daí advém a admiração ao professor, que é percebida pelo liderado, seja de uma forma consciente ou inconscientemente. Um verdadeiro líder sobressai pela sua capacidade de influência.

Os alunos devem sentir que têm um papel ativo em manter o ambiente escolar seguro e confortável e o professor deverá ter o papel de lembrar que essas responsabilidades serão trabalhadas em conjunto para garantir que o sistema funcione perfeitamente. A ideia é mostrar aos estudantes que o bom rendimento da sala também depende do esforço deles.

Para facilitar, o professor pode atribuir várias tarefas aos alunos contribuindo para que estes ganhem uma maior sensação de capacitação. Todos os envolvidos no projeto irão apreciar o poder que é dado na criação de uma sala de aula eficaz, e os alunos vão gostar de ter responsabilidade.

O professor deve ser capaz de manter um papel de liderança ao compartilhar certas responsabilidades com os alunos. Discutir as várias maneiras de solucionar um problema faz com que os estudantes sejam mais participativos. Os alunos gostam de ouvir a opinião do professor, e desenvolvem um grande respeito por alguém que entende os papéis de poder e autoridade. O facto de trabalhar em grupo é um grande exercício de liderança para os estudantes. A um aumento das responsabilidades os alunos, corresponde um maior envolvimento destes na participação de qualquer projeto. Isso serve como motivação, e os alunos vão querer fazer as atividades sempre melhor.

A aprendizagem dos alunos é fortemente condicionada por variáveis extrínsecas e intrínsecas às organizações educativas e que afetam o desempenho e o rendimento escolar. De entre as variáveis relativas à ação da escola, as que maior variância parecem provocar na aprendizagem dos estudantes são, por ordem de importância, a qualidade do ensino e a

liderança do estabelecimento de ensino. Nenhum outro fator especificamente escolar parece ter tanto efeito sobre os resultados obtidos pelos alunos.

Estudos sobre liderança escolar

Nos últimos anos, têm-se realizado diversas investigações de âmbito nacional e internacional em torno da liderança escolar. Inicialmente, estes estudos centravam-se na identificação do tipo de liderança utilizado nas escolas, sendo que mais recentemente se começou a questionar os efeitos dessa liderança sobre a eficácia e melhoria das escolas (Barroso, 2005; Lima, 2008).

Os estudos realizados a este respeito têm salientado a importância da liderança como um dos fatores de mudança, desenvolvimento e melhoria das organizações escolares (Day et al., 2000, 2009; Elmore, 2000; Fullan, 2003; Leithwood e Jantzi, 2000; Sammons, 1999). A liderança pedagógica (Costa, 2000) e centrada na aprendizagem (Bolívar, 2009; Day et al., 2009; Leithwood et al., 2004, 2006), em particular, tornou-se, para muitos, uma espécie de solução mágica para o problema da conquista de um melhor sucesso escolar.

A liderança é a capacidade de influenciar os outros para que possam assumir as linhas que lhes são propostas como premissa para a sua ação (Bossert et al., 1982). Esta influência não se baseia unicamente no poder ou na autoridade formal e pode ser exercida em diferentes dimensões, sobretudo a nível organizacional, através da mobilização da organização numa certa direção (Leithwood et al., 2006). Quando esta direção é destinada a promover a aprendizagem dos alunos, podemos falar, frequentemente, de liderança pedagógica (Bolívar, 2009), ou de liderança instrutiva (*instructional leadership*), para utilizar a expressão mais comum encontrada na bibliografia internacional sobre a matéria (Lima, 2010).

Todavia, apesar deste tipo de liderança ser encarado como um pilar do desenvolvimento organizacional, a realidade é que, segundo os relatos de muitos atores implicados nos processos de ensino, a liderança tradicional, de cunho essencialmente administrativo, que tem mais de gestão do que de liderança, ainda parece prevalecer em muitas escolas portuguesas. É provável, todavia, que existam escolas que representem exceções a esta tendência.

Liderança das aprendizagens

Desde há décadas que a investigação sobre as escolas consideradas eficazes tem procurado identificar as principais causas desta eficácia (Lima, 2008, 2010).

A liderança surge usualmente como uma variável destacada nas listas de “fatores explicativos” deste fenómeno. Na maior parte dos casos, este fator é ultrapassado apenas, no que se refere à influência na aprendizagem dos alunos, pelo que se passa efetivamente dentro da sala de aula; por outras palavras, “leadership is second only to classroom instruction among all school-related factors that contribute to what students learn at school” (Leithwood et al., 2004, p. 5).

A eficácia de um professor depende das suas capacidades e empenho, bem como das características do contexto em que trabalha e do ambiente externo (social e político) da escola. Porém, a criação de um ambiente propício e das motivações e condições favoráveis ao desenvolvimento de um bom trabalho docente dependem, pelo menos em parte, da liderança da organização onde os professores trabalham (Bolívar, 2009). Esta pode influenciar decisivamente aquilo que acontece dentro das salas de aula, designadamente, a qualidade dos processos de ensino/aprendizagem. A focagem sistemática na aprendizagem dos alunos pode ser a base para que os líderes sirvam de modelo tanto para os docentes como para os restantes colaboradores (NCSL, 2007).

Uma liderança centrada na aprendizagem (*learning-centred leadership*) está relacionada com o conjunto de atividades que têm a ver com a melhoria dos processos de ensino/aprendizagem, o que significa ir mais além de uma mera gestão administrativa da escola (Day et al., 2009; Leithwood et al., 2006). Segundo Hopkins (2003, cit. por Bolívar, 2009), uma liderança pedagógica deve dirigir os seus esforços para três vertentes: a definição dos valores e objetivos da educação em torno de um projeto comum; a gestão dos processos de ensino/aprendizagem e o estabelecimento de comunidades de aprendizagem profissional no interior da organização escolar. A criação de uma cultura focada na aprendizagem dos alunos requer a promoção da cooperação e da coesão entre os professores e a compreensão e perceção, por parte destes últimos, dos objetivos que se pretende alcançar (Waters et al., 2003).

O acompanhamento e monitorização dos progressos dos alunos são fundamentais em todo este processo, pelo que a liderança centrada na aprendizagem foca-se, essencialmente, nos processos de aprendizagem dos estudantes e nos seus resultados

académicos, mas também no desenvolvimento pessoal, profissional e pedagógico da equipa de trabalho. Assim, a liderança da escola poderá acompanhar as práticas escolares, recorrendo a dados, observando os processos de ensino/aprendizagem, identificando quer pontos fortes, quer as necessidades de desenvolvimento profissional dos docentes e, por fim, determinando prioridades organizacionais. Esta liderança é partilhada com líderes intermédios que desempenham um papel igualmente importante.

A aprendizagem dos alunos está dependente do trabalho dos docentes que, por sua vez, é condicionado pelas suas motivações, competências e contexto de trabalho. Todas estas variáveis são consideradas interdependentes, o que significa que cada variável tem um efeito sobre as outras. Esta fórmula tem implicações diretas para as práticas da liderança.

As aulas devem ser dinâmicas, estimulantes e interessantes; Uma vez formada essa empatia entre os dois, o aluno nunca mais abandona o “líder” e o que antes era uma dificuldade passa a não mais existir; é do professor o poder de convencimento; o professor tem de inovar e diversificar, pois o campo de trabalho envolve muitas atividades que podem ser trabalhadas com os alunos.

A interação professor-aluno é essencial para uma boa adaptação escolar. Os primeiros professores têm grande importância na atitude futura de um aluno, não só durante a aprendizagem, mas também no exemplo da sua relação pedagógica.

A relação entre professor e aluno é extremamente importante para que estas regras de convivência se cumpram e se solidifiquem. O modo como o professor se relaciona com os seus estudantes em sala de aula, ou mesmo, como ele se comporta e ensina a matéria, influenciará em como o discente se comportará na instituição escolar. A autoridade do docente estabelecerá regras e limites, pois indicará os caminhos possíveis pelos quais o aluno poderá dirigir-se. Isso permite um posicionamento do estudante perante o professor e a instituição escolar, delimitando as suas fronteiras de ação.

2.3.1. O quadro normativo da gestão e liderança das escolas em Portugal

Como referi no ponto anterior, a gestão e a liderança das escolas em Portugal encontra-se envolta em tensões e contradições. Neste momento, ao abrigo do atual quadro legislativo, os diretores das escolas devem assumir funções de liderança geradoras de

dinâmicas capazes de levar a uma melhoria dos resultados escolares e devem também fazer uma gestão otimizada dos recursos que têm ao seu dispor.

O diploma que regulamenta o atual modelo de gestão das escolas em Portugal, Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de Abril, defende um modelo de gestão unipessoal, onde se destaca a figura do diretor como o “líder forte” e como o “rosto da escola” (Torres e Palhares, 2009) capaz de se responsabilizar pela comunidade escolar que dirige, mas também pôr em prática as diretrizes emanadas do poder central. Aliás, segundo Barroso (2002), as opções que, em cada momento, são tomadas sobre os paradigmas de gestão e administração educacional são influenciados, por múltiplos fatores, de acordo com as tensões geradas pelo jogo de influências a que está sujeita, nos diferentes momentos, a história legislativa. O mesmo autor afirma que o processo de seleção e designação do “diretor da escola polariza perspetivas políticas, administrativas e organizacionais divergentes e é, muitas vezes, em torno dele que se estrutura o debate sobre os princípios e funções da gestão escolar e sua articulação com a gestão pedagógica” (Barroso, 2002, p.1). Segundo o mesmo autor (2005), é possível identificar quatro conceções diferentes de diretores de escolas:

- burocrática, estatal e administrativa, em que o diretor é olhado como o representante do Estado na escola;
- corporativa, profissional e pedagógica, em que o diretor é olhado como o primeiro entre os seus pares que garante a defesa dos interesses pedagógicos e profissionais dos docentes, estabelecendo a ponte com a administração;
- gerencialista em que o diretor é visto como se fosse o gestor de uma empresa, preocupado com a gestão dos recursos e com os resultados a alcançar ;
- político-social, em que o diretor pode ser ainda visto como um negociador, mediador de lógicas e interesses diferentes, presentes na comunidade educativa, trabalhando para o “bem comum “ educativo que a escola deve proporcionar aos seus alunos.

Formosinho (2003) afirma também que a temática da governação das escolas tem sido um tema recorrente no debate educacional do regime democrático e, por isso, a discussão dos modelos de governação tem de ser vista como uma questão estruturante do regime democrático em que vivemos. Uma das questões que tem gerado mais tensões prende-se com o processo de escolha e designação do gestor escolar (Barroso, 2002, 2004, Machado

2003). Segundo este último, esta questão tem servido, ao mesmo tempo, como um dos motivos para elogiar ou criticar os sucessivos modelos de gestão. Se, por um lado, a impreparação técnica dos gestores e a sua escolha pelos seus pares são encarados como motivos para o seu menor sucesso, por outro lado, a colaboração dos gestores escolares na concretização de políticas ditadas a nível central tem sido fonte de elogios.

Estudos efetuados em Portugal (Barroso, 2002, 2004) mostram que, quer os reitores (desde 1914 até 1974), quer os diretores da escola exercem, essencialmente, duas funções: a de administradores e a de líderes profissionais.

Segundo Formosinho (2003) no período decorrente entre 1974 a 1998, emergiu um “modelo buro-corporativo”. Criou-se um mito à volta da gestão democrática considerando-a como uma conquista revolucionária. Tal modelo levou, por vezes, a uma recusa por parte de alguns professores “de controlo próximo”, gerando-se uma gestão permissiva, que até podia ser relacionada “com o estilo liberal, *laissez faire*” (Formosinho, 2003, p.27). Em troca do controlo da vida das escolas, a administração central permitiu às mesmas a escolha do seu diretor. Como afirmam Ventura, Castanheira e Costa (2006) o Diretor/Presidente do Conselho Executivo era considerado um “*primus inter pares*”, pois era eleito pelos seus colegas.

Vicente (2004) afirma que estudos nacionais e internacionais têm mostrado que a gestão democrática das escolas, só por si, não trouxe qualidade ao sistema educativo. A escolha dos órgãos de gestão da escola pelos seus pares, a impreparação técnica e científica dos líderes para o exercício das suas funções, aliados à pouca autonomia das escolas e aos poucos recursos de que dispõe, podem ser, cumulativamente, responsabilizados por essa falta de qualidade.

O debate sobre a profissionalização e a eleição do gestor escolar tem sido objeto de acesas discussões e análises. Para alguns, só um líder não escolhido pelos seus pares, capaz de gerir a escola como uma empresa, poderá levar a melhorias no sistema educativo. Outros, por seu lado, continuam a afirmar que os critérios pedagógicos devem prevalecer sobre os critérios administrativos.

Na verdade, se a gestão da escola se limitasse à mera aplicação de leis ou gestão administrativa financeira, haveria boas razões para a gestão se “autonomizar” da docência como carreira específica. Mas o objeto central da atividade gestonária da escola continua a ser a ação pedagógica, pelo que, na administração escolar, os critérios de natureza pedagógica devem sobrepor-se aos de natureza administrativa. Assim, a

“jurisdicionalização” e a gestão financeira na escola também carecem do enquadramento da pedagogia, sob pena de descaracterização da escola. Por isso, não vemos hoje ganhos substantivos para a qualidade da educação em contexto escolar com a criação de uma carreira autónoma de gestor escolar (Machado, 2003, p.62).

Atualmente, já existem muitos gestores/líderes escolares possuidores de formação especializada. A forma de seleção dos gestores escolares também foi alterada. O Decreto - Lei nº 75/2008, de 22 de Abril criou o cargo de Diretor da Escola que deverá ser “coadjuvado por um subdiretor e um pequeno número de adjuntos, mas constituindo um órgão unipessoal e não um órgão colegial” (Preâmbulo). —No sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao diretor, é-lhe atribuído o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica (Decreto - Lei nº 75/2008, de 22 de Abril). O artigo 21º, no seu ponto 2 diz-nos que “ Para recrutamento do diretor, desenvolve -se um procedimento concursal (...)”. Assim, o normativo legal que regulamenta atualmente a gestão e a administração das escolas, põe fim ao processo de eleição direta do órgão de gestão escolar, criando uma direção executiva unipessoal a quem é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica da escola. Desta forma, como afirmam (Torres e Palhares, 2009, p.124) “A agenda política e governativa inscreveu, na atualidade, a liderança (unipessoal) enquanto variável determinante para o funcionamento eficaz dos estabelecimentos escolares”. Todavia, ainda é cedo para fazer o balanço deste modelo de gestão escolar, que se pretende criador de lideranças fortes capazes de transformar a escola e contribuir para a melhoria dos resultados escolares dos alunos.

2.4.A influência da liderança na procura da eficácia e qualidade escolares

Dum modo geral, uma das grandes dificuldades apontadas pelos professores no exercício da sua atividade docente encontra-se diretamente ligada à indisciplina na sala-de-aula. Este parece ser um desafio transversal, atingindo tanto os professores principiantes, o que conduz a uma reflexão sobre um conjunto de estratégias e competências profissionais diretamente ligadas à gestão da sala de aula.

Antes de mais, seria desejável um trabalho conjunto entre psicólogos e professores, visando a partilha de saberes e experiências para contribuir para o nosso desenvolvimento

profissional, motivação e resultados positivos no comportamento e aprendizagem dos alunos. Analisaremos de seguida esta questão.

“Desvios às regras”

A razão dos comportamentos disruptivos são sempre variadas, e a leitura dos mesmos só se pode realizar tendo em conta múltiplos aspetos, como a ação ou a situação vivida no momento do incidente, a história relacional da turma ou do aluno com determinado professor, o período do dia ou do ano letivo, entre muitos outros fatores (Amado & Freire, 2002).

Segundo Kauffman, (2012), *in* Lopes & Rutheford, a característica marcante em crianças com perturbações do comportamento é a confusão. Confusão sobre quem são, sobre o que se espera delas, onde pertencem no meio social que é a escola e sobre como poderão obter a gratificação que muitas outras parecem obter tão facilmente. São, habitualmente, jovens com poucas habilidades sociais, e com fracas capacidades de resolução de problemas. Estas lacunas, com facilidade, são transportadas para a relação com os professores e, frequentemente, geram menos suporte por parte dos mesmos.

Em contexto de sala-de-aula, as causas destes comportamentos podem estar ligados a diversos fatores (quer de ordem psicológica, psicossocial ou pedagógica). Não estando no intuito deste trabalho, abordar de um modo profundo a origem destas atitudes, importa igualmente salientar que, em dado momento, a maioria das crianças apresenta um ou outro comportamento disruptivo, o que leva à difícil definição de aluno perturbador.

Definição de aluno perturbador

Esta não é uma definição fácil e, provavelmente, cada um de nós possuirá uma ideia própria sobre o que é uma criança perturbadora na sala de aula. Graubard, (2012), *in* Lopes e Rutherford, dá uma definição das perturbações comportamentais dos alunos em que, com rigor, se evidencia o tipo e o grau de severidade de comportamentos de um aluno seriamente perturbador: “Definem-se as incapacidades comportamentais como sendo um tipo de comportamentos excessivos, crónicos e desviantes, que vão desde os atos impulsivos e agressivos até aos atos depressivos e de afastamento, que frustram as

expetativas do recetor no que diz respeito àquilo que considera ser adequado e que quer ver eliminados.”

Os comportamentos perturbadores podem ser definidos do seguinte modo:

“O comportamento social perturbador, o qual é frequentemente mais penoso para os outros do que para a pessoa que exhibe o distúrbio. ... Constitui-se num padrão de conduta persistente, que viola os direitos básicos dos outros e as principais normas ou regras da sociedade apropriadas para a idade”.

Com naturalidade, não se procura que o papel dos professores passe pela definição psicopatológica do jovem com perturbações de desenvolvimento, até porque, nos casos em que tal se verifique, a solução passa sempre pelo pedido de ajuda de um técnico especializado. E, felizmente, a maioria dos comportamentos perturbadores nas aulas não estão diretamente ligados a padrões alterados de desenvolvimento.

A verdadeira questão é que, alunos que apresentam com frequência comportamentos disruptivos são, habitualmente, mais difíceis, obrigam a um maior dispêndio de tempo e energias e, com vasta frequência, tornam o papel educativo do professor mais complexo.

Pode-se, com muita razão e legitimidade, referir a demissão por parte de muitas famílias, a políticas educativas menos corretas, entre outras questões que prejudicam a atividade letiva direta ou indiretamente. No entanto, o papel do professor é (e será) extremamente importante na forma como uma aula é gerida e influenciada, de modo decisivo, o comportamento dos alunos.

O papel do professor na prevenção de comportamentos disruptivos

Mais do que teorizar sobre as razões dos problemas de comportamento, importa falar sobre o papel do professor para, numa primeira instância, prevenir comportamentos disruptivos e, quando não possível, em modificar a conduta dos alunos.

Se o papel do professor sempre esteve confinado à transmissão de conhecimentos, verificou-se uma necessidade de evoluir e, atualmente, além desse papel, vê-se impelido a ser um gestor de sala-de-aula, um organizador da aprendizagem e, além das competências

didáticas inerentes à matéria que leciona, deverá ser portador dum rol de competências relacionais que lhe permitam de modo eficaz fazer face aos desafios com que se depara.

Diferentes estudos e autores defendem que as habilidades dos professores favorecem de modo preponderante o aumento de interações positivas dos alunos. Deste modo, ao iniciar-se um novo ano letivo, a grande questão que se coloca em termos educativos está em saber que tipo de grupo uma turma se virá a tornar. E aí, o professor, enquanto líder, pode claramente exercer uma influência importante na definição do grupo. As turmas podem percorrer toda a escala, desde um grupo de indivíduos egocêntricos, até um grupo com funcionamento harmonioso, em que cada indivíduo só o pode ser enquanto membro do grupo. O objetivo é que seja o professor a definir a atmosfera da sala de aula e os objetivos educacionais com base nas suas necessidades, ao invés de ser a turma a definir o papel do professor.

O modo como o professor utiliza determinados conceitos e ferramentas pode ajudar significativamente a promover o desenvolvimento do grupo como um todo, e o individual, através da educação.

Interação na sala de aula e diferentes estilos de gestão.

Na gestão da sala de aula, o professor é o líder formal do grupo-turma (Estanqueiro, 2010). Esta qualidade de liderança depende muito das qualidades pessoais do professor e, essencialmente, do estilo de relação que adota na relação com os alunos.

Tendo em vista o contexto em que nos centramos (3º ciclo/secundário), temos que ter sempre em conta que, quanto mais novo é o grupo de alunos, mais decisiva é a componente relacional. Para aprender, os jovens precisam de gostar de quem lhes transmite a informação.

A investigação (Amado, 2001; Maya, 2000; Carita, 1992; Freire, 1990; *in* Amado & Freire, 2002) revela que os alunos esperam que os professores atuem com autoridade e poder dentro da sala de aula. O grande problema que se verifica é na gestão equilibrada dos poderes e na queda nos extremos (autoritarismo e permissividade).

2.4.1. O exercício da liderança na sala de aula

Competências de gestão da sala de aula para a prevenção da indisciplina

No que respeita à gestão da sala de aula para prevenção da indisciplina, distinguem-se, do ponto de vista temporal, diferentes estratégias que serão aqui tratadas, nomeadamente:

- 1- Estratégias de início de ano letivo;
- 2- Estratégias para o início da aula;
- 3- Estratégias de vigilância e controlo dos comportamentos;
- 4- Estratégias de manutenção da motivação dos alunos.

Estratégias de início de ano letivo

O primeiro encontro entre o professor e os alunos é fundamental para deixar uma imagem positiva, não existindo uma segunda oportunidade para deixar uma primeira impressão. Nesse sentido, deixam-se algumas ideias para esse momento:

- No início do ano letivo, verifica-se a necessidade de transmitir uma imagem de autoridade e organização, usando de atitudes de firmeza, segurança, consistência e uma intervenção pronta face à ocorrência de comportamentos de indisciplina.
- Procurar adquirir informação sobre o grupo para, o mais depressa possível, tratá-los pelo nome.
- Elaboração da planta da sala, de modo a facilitar a organização dos alunos, bem como a identificação por parte do professor;
- Estabelecimento de regras claras que regulem diversos aspetos do quotidiano da sala (como são exemplo o modo de participar na sala; deslocações pela mesma; comunicar com o professor e com os colegas; organização da sala; entre diversos outros aspetos que os professores considerem fundamentais).

Regras das Regras

Regras de conduta para o estabelecimento das regras da sala-de-aula:

- 1- As regras devem ser simples, claras, positivas e funcionais. Por exemplo, a regra “não falar para o lado”, é impossível de ser cumprida, o que acaba por minar a credibilidade do professor que, ao fornecer uma regra que não se pode cumprir, transmite subliminarmente a mensagem de que não é só aquela, como provavelmente muitas das suas regras, não são para cumprir;
- 2- Os alunos, além de compreenderem as regras, devem compreender e aceitar a sua necessidade;
- 3- Sempre que possível, as regras fundamentais deverão ser explicitadas e explicadas no primeiro dia de aulas. Curiosamente, ao contrário do que é costume pensar, as crianças preferem professores que são claros no esclarecimento de regras e firmes no seu cumprimento;
- 4- As regras, uma vez estabelecidas, deverão ser cumpridas – esta é uma área em que professores eficazes e ineficazes apresentam diferenças vincadas;
- 5- Sempre que possível, o envolvimento da turma na definição das regras resultará, certamente, numa melhor aceitação das mesmas. Ao contrário do que se possa pensar, a negociação com os alunos não representa perda de autoridade por parte do professor. Quando os alunos são convidados a participar nas atividades, sentem-se mais empenhados em cumpri-las;
- 6- As regras deverão ser sempre enunciadas pela positiva (enunciar o comportamento a realizar, ao invés do que não se deve realizar; ex.: “entrar devagar na sala-de-aula” ao contrário de “não entrar a correr”).
- 7- Privilegiar atividades em que se trabalhe com o grupo no seu todo permite uma mais rápida aprendizagem dos comportamentos e procedimentos desejados pelo professor, ao invés de subgrupos;
- 8- Manifestar expectativas positivas em relação ao comportamento e aproveitamento de todos os alunos.

Estratégias para o início da aula

Torna-se necessário que o professor imponha e lidere o ritmo e a ordem do início da aula. Nesse sentido, importa que:

- O professor deve estimular a entrada dos alunos na sala, estando atento à mesma (não escrever no quadro ou realizar outras tarefas). A entrada e saída de alunos da sala-de-aula deve obedecer a regras claras).

- Existir um momento específico (rotina) que marca o início da aula – o sumário é um ótimo exemplo, mas pode ser outro à medida do professor e da turma.

Estratégias de vigilância e controlo dos comportamentos

- Scanning visual; Trata-se de uma competência fundamental para o controlo dos acontecimentos na sala de aula. Consiste em que o professor, através do olhar, evidencie de modo sistemático a sua presença e o seu nível de consciência quanto à marcha dos acontecimentos. Permite ao professor prever o rumo dos acontecimentos, nomeadamente aqueles que podem perturbar a aula, conseguindo antecipar-se-lhes, evitando a sua instauração. Se utilizado sistematicamente, possibilita que os próprios alunos percebam que o professor está a par do que eles estão a realizar;

- Movimento em sala de aula; Complementam a ação do “scanning visual”, uma vez que faz com que os alunos sintam uma maior presença do professor se este tiver uma componente visual e uma componente de proximidade física. Além de permitir que o professor veja comportamentos impossíveis de observar quando junto ao quadro, o facto de poder estar nas costas dos alunos (fora do seu campo de visão) é fortemente inibitório de comportamentos fora da tarefa;

- Sistema de sinais (marcadores); Dentro da dinâmica de sala de aula, o professor pode utilizar um conjunto de “sinais” que servem para organizar e sinalizar o rumo das atividades da sala, bem como para advertir um aluno ou grupo. Um conjunto de sinais que permita uma comunicação rápida e fácil, que possa transmitir às crianças quando é o momento de falar, de fazerem silêncio, de participar (entre outros exemplos), devem fazer parte das rotinas de sala, as quais, com um mínimo dispêndio de tempo, permitem um máximo de eficácia de ação;

- Separar alunos mais perturbadores, bem como procurar que não estejam distantes do professor.

Estratégias de manutenção da motivação dos alunos

- Realizar uma frequente monitorização do trabalho dos alunos, através da observação do modo como executam as tarefas propostas, dando apoio para superarem dificuldades, feedback, entre outros;

- Estimular o interesse dos alunos, mandando-os ao quadro, colocando questões de forma aleatória, procurando distribuir a atenção por todos;

- Variar as estratégias de ensino/aprendizagem, utilizando material audiovisual, ou outras técnicas de suporte visual; atividades experimentais; trabalhos de pesquisa; trabalhos de grupo; entre outros;
- Dar vivacidade à aula e evitar discursos monótonos. Transmitir motivação, procurar manter um ritmo de aula adequado, procurando evitar abrandamentos no fluir das atividades, mas com transições suaves entre estas;
- Ter os alunos ocupadas e procurar minimizar tempos mortos.
- Atribuir tarefas adicionais aos alunos mais rápidos;
- Retomar rapidamente o curso da aula no caso de interrupção;
- Evitar usar o quadro por períodos de tempo muito prolongados;
- Iniciar as atividades imediatamente após ter dado instruções (fornecer sempre instruções claras sobre a tarefa a realizar, para que os alunos se inteirem do que se pretende e espera que façam).
- Certificar-se sempre que os alunos concluíram a tarefa a realizar antes de transitar para a seguinte. Se necessário, aguardar que se conclua;
- Sistema de cargos. Atribuir tarefas concretas e responsabilidades ajudam a incentivar a participação dos alunos, aumentando a sua motivação e interesse. É especialmente útil para as crianças mais problemáticas, pois pode permitir que se sintam mais capazes e parte do processo da aula e, determinados cargos que obrigam a uma maior mobilidade dentro da sala, pode permitir controlar quem tem maiores dificuldades em ficar imobilizado por longos períodos de tempo.

Ex. de cargos na sala-de-aula:

- Responsável pela distribuição de material;
- Responsável pela arrumação dos livros;
- Encarregado da saída e entrada nas aulas;
- Entre outros diferentes momentos ou tarefas comuns na sala-de-aula.
- Utilizar uma linguagem clara e acessível;
- Enquadrar os conteúdos fazendo a ponte com conhecimentos anteriores dos alunos e fazer uso das suas sugestões/contributos positivos para a aula;
- Explicitar o interesse e a ligação das matérias lecionadas a nível da ligação com a realidade fora da escola, e a sua relevância para o futuro dos alunos.

Estratégias de mudança de comportamento

- Reforço social positivo:

“Ato que consiste em dar a um indivíduo uma resposta socialmente recompensadora (consequência positiva) após a ocorrência do comportamento, o que faz com que a frequência deste tenda a aumentar” (Lopes & Rutheford, 2001). Ao falarmos de reforços sociais referimo-nos ao elogio, à atenção positiva e ao feedback positivo.

São exemplos:

- . Um sorriso;
- . Um bom marcado num exercício;
- . Expressões como “bom trabalho” ou “estou muito orgulhoso do teu trabalho”;
- . Um toque afetuoso no ombro ou costas do aluno;
- . Um comentário sobre um comportamento correto do aluno, como por exemplo (entraste muito bem na sala de aula);
- . Expor publicamente o trabalho do aluno;
- . Utilizar algum distintivo como prémio (reforço simbólico);
- . Falar com os pais, valorizando os seus trabalhos e qualidades;
- . Ser o primeiro a ir para o recreio;
- . Elogiar o trabalho dum dos alunos com dificuldades, a fim de estimular as restantes;
- . Escrever comentários nos trabalhos dos alunos;
- . Comentários positivos sempre que possível;
- . Conversar agradavelmente com os alunos;
- . Dedicar especial atenção a um aluno em particular sempre que se mostre oportuno;
- . Permitir que o aluno exhiba o seu trabalho para o grupo.

Aqui vem o conceito de igualdade, que também passa pela diferença de comportamento. Sabemos bem que, determinados alunos precisam de mais reforços sociais que outros, especialmente quando estes salientam comportamentos positivos dos mesmos. Esses reforços fazem o aluno sentir-se notado pelo professor, e podem prevenir que os alunos se façam notar pelos mesmos de forma disruptiva.

2.4.2. Teorias e Estilos de liderança

Faccioli, Cintya, (2008). *Teorias de Liderança*.

Teoria dos Traços

A primeira abordagem vê a liderança como resultado de uma combinação de traços, enfatizando especialmente as qualidades pessoais do líder, onde o mesmo deveria possuir certas características de personalidade especiais que seriam facilitadoras no desempenho da liderança. Nesta teoria são enfatizadas qualidades intrínsecas da pessoa.

Esta teoria permite concluir que os líderes já nascem como tal, não havendo a probabilidade de ‘fazê-los’ posteriormente por meio do uso de técnicas de desenvolvimento pessoal.

A visão de liderança de que os líderes nascem feitos, e não aprendem a ser líderes – ainda é, de fato popular (embora não entre os pesquisadores).

Esta teoria dos traços predominou até a década de quarenta, passando estas características a serem estudadas dentro de uma perspectiva universalista, como elementos em si mesmos, não importando a situação e demais fatores em meio às ações dos líderes. Não eram correlacionadas as características, a outros aspetos relevantes, como se a liderança era eficaz ou não, ou a circunstâncias que poderiam interferir no processo.

Quanto à sua natureza, esses traços não eram considerados como produtos do meio. Dentro desse enfoque teórico são concebidos como características pessoais inatas.

Por um lado, esta abordagem acerca da consistência da teoria dos traços de personalidade, mostrou que o líder não é o mesmo, não agindo sempre da mesma forma, visto que falhou ao identificar as características únicas que os identificariam.

Porém, identificou traços constantemente associados à liderança, que podem proporcionar sucesso por diferenciarem os líderes dos não-líderes, tal como, desejo de liderar, honestidade e integridade, autoconfiança e ambição.

Como alternativa a esta teoria, os estudos de liderança procuraram enfatizar o comportamento do líder perante determinada situação, onde o enfoque da abordagem situacional é o comportamento tal como é observado, e não alguma hipotética, habilidade ou potencialidade inata ou adquirida de liderança.

Por tratar-se de sua difícil aplicabilidade da teoria dos traços de personalidade, os estudiosos saíram dos estudos da teoria dos traços de personalidade para a teoria comportamental.

A Teoria do Comportamento

Após muitos estudos realizados, acerca dos traços e suas comparações, onde não ficou comprovado que os líderes eficazes não apresentavam nenhuma relação entre traços, ou características que o fizessem desta forma, os pesquisadores procuraram enfatizar os comportamentos que diferenciavam os líderes eficazes.

Por outras palavras, em vez de tentar descobrir o que os líderes eficazes eram, os pesquisadores procuraram determinar o que eles faziam.

Esta teoria, diferentemente dos traços, defende que os comportamentos podem ser aprendidos e, portanto, as pessoas treinadas nos comportamentos de liderança apropriados, poderiam liderar eficazmente.

Estes comportamentos de liderança poderiam ser apropriados em determinada situação e, em outra, definitivamente não seria o aconselhado, considerando os diversos fatores. Foram os estudos baseados nas tentativas de comparação das características dos líderes eficazes e ineficazes, que também não conseguiram comprovar cientificamente os traços associados à boa liderança.

Quase todos os demais estudos desta área também constataram que a liderança eficaz dependia não de um determinado conjunto de traços, mas até de que ponto os traços do líder estavam de acordo com as exigências da situação em que ele estava.

Um destes estudos descobriu que traços como inteligência, iniciativa e autoafirmação, estavam associados até certo ponto com altos níveis de desempenho.

A-Funções de Liderança;

Considerando as funções de liderança, onde para um grupo funcionar bem, alguém deveria desempenhar duas funções principais. Uma relacionada com as tarefas, onde a função é a resolução de problemas, e uma outra função, de manutenção do grupo, ou funções sociais.

Os estudos realizados na Universidade de Michigan centraram-se no líder atuando no grupo versus sua eficácia. Foi verificado que os grupos mais eficazes possuem um líder que desempenha a função da tarefa, enquanto outro membro do grupo desempenha a função social.

Se a mesma pessoa conseguir desempenhar bem ambas as funções, será um líder eficaz.

B-Estilos de Liderança.

White e Lippit (2003), num estudo pioneiro sobre liderança, pesquisaram o impacto causado por três diferentes estilos de liderança e o resultado nos ambientes organizacionais. Os estilos básicos de liderança são:

a-Autocrática;

b-Democrática;

c-Liberal.

Os resultados dessa pesquisa tiveram entusiástica repercussão nos Estados Unidos. Os grupos submetidos à liderança autocrática apresentaram o maior volume de trabalho produzido, com evidentes sinais de tensão, frustração e agressividade. Sob liderança liberal, os grupos não se saíram bem quanto à quantidade nem quanto à qualidade, com sinais de forte individualismo, desagregação do grupo, insatisfação, agressividade e pouco respeito ao líder.

Com a liderança democrática, os grupos não chegaram a apresentar um nível quantitativo de produção tão elevado como quando submetidos à liderança autocrática, porém a qualidade do seu trabalho foi surpreendentemente melhor, acompanhada de um clima de satisfação, de integração grupal, de responsabilidade e de comprometimento das pessoas.

A liderança autocrática enfatiza o líder, a liberal os subordinados. A liderança democrática equilibra a ênfase tanto no líder, quanto nos subordinados.

Isto significa que parte das atividades do líder estão ligadas a ‘coisas’, enquanto que a outra parte envolve ‘pessoas’. Estudos realizados nas Universidades de Ohio State e Michigan demonstraram que o estilo de liderança voltado à pessoa era mais positivo e proveitoso.

Este estilo estimulava a participação nas decisões, garantindo um ótimo desempenho, onde inspirava confiança e respeito nas pessoas lideradas, conseqüentemente baixando até o número de rotatividade nas empresas, no caso do corporativo.

Não existe um modelo padrão, uma receita já pronta para a liderança eficaz, onde podemos dizer que em tal circunstância, a liderança x, y ou z seria a mais adequada. Na prática, o que vemos, é uma mescla dos três estilos de acordo com a situação, com as pessoas e a tarefa a ser executada, após inúmeros estudos na área.

A conceção de liderança no contexto organizacional evoluiu no tempo ao deixar de lado tanto a visão simplista de dimensões, quanto à forma de relacionamento do líder com os subordinados, havendo consenso que os estilos não são antagónicos, mas se completam em um processo social complexo que procura discutir a eficácia do líder.

Ao aceitar que a liderança é um processo onde os diferentes estilos se completam, significa dizer que o perfil do líder é composto a partir de um quadro bidimensional circunscrito pelos limites das dimensões. Em outras palavras, o comportamento do líder é um combinado dos dois estilos, seja tarefa/autoritário, seja pessoas/democrático.

Para as empresas o resultado prático deste estilo de liderança - combinado ou bidimensional - entre a tarefa desempenhada e a satisfação do liderado no trabalho, será determinante para se discutir a eficácia do líder frente à situação vivenciada.

A liderança bidimensional parte do pressuposto de que tarefas e pessoas não são polos opostos inseridas em uma mesma dimensão, mas circunscritas de forma a permitir que o líder combine os dois estilos de comportamento simultaneamente.

Não há um estilo que seja melhor que os outros, qualquer que seja a situação, diziam os críticos. Esta crítica coloca a “situação” como a responsável pela eficácia do líder visto seu comportamento ter que, necessariamente, se ajustar para garantir-lhe o sucesso perante seu grupo. As teorias situacionais explicam a liderança dentro de um contexto mais amplo e partem do princípio de que não existe um único estilo de liderança válido para toda e qualquer situação. A recíproca é verdadeira: cada situação requer um tipo de liderança para alcançar eficácia dos subordinados.

A Teoria Contingencial ou Situacional

Esta teoria procura identificar qual dos fatores situacionais é mais importante e prever o estilo de liderança que será mais eficaz em determinada circunstância. Os teóricos da contingência defendem a noção de que não existem estilos de liderança universalmente adequados.

Determinados estilos têm necessariamente impactos sobre vários resultados em algumas situações, porém não em outras, onde aumentaram as variáveis a serem estudadas.

Eles começaram a valorizar a ação do liderado, o aspeto motivacional e o ambiente em si, como elementos cruciais dentro do processo todo da liderança. Nas teorias mais modernas sobre a liderança, tenta-se, a partir de esquemas pré-estabelecidos, encaixar

estilos, baseando-se na observação real das características da personalidade ou no comportamento do dia-a-dia.

O princípio fundamental das teorias situacionais de liderança é que a eficácia do líder reside na sua capacidade de responder ou ajustar-se a determinada situação.

Partindo deste princípio, e considerando os estudos já realizados, resume-se que as pessoas podem nascer com algumas características que, se trabalhadas adequadamente, tendo consigo outras pessoas que também estejam buscando um determinado objetivo, fazendo com que o mesmo seja comum, buscando satisfazer uma necessidade e, sendo flexível nas tomadas de decisões que resultarão em mais ações, forma-se uma cadeia onde, acredita-se que a liderança possa e deva ser eficaz. Desta forma, aperfeiçoada.

Há autores que veem a liderança como algo que vem do interior das pessoas. Aceitam, portanto, que na melhor das hipóteses o líder esteja apenas habilitado a dar apoio e acender a chama poderosa da auto liderança que já existe dentro de cada um. Nosso foco é uma nova forma de liderança, aquela destinada a facilitar a energia da auto liderança dentro de cada pessoa. Essa perspectiva sugere uma nova medida da força da liderança, a habilidade de maximizar as contribuições dos outros ajudando-os a guiarem os seus destinos eficazmente, em lugar de fazê-los vergar aos desejos dos outros àqueles do líder.

Quanto às pessoas que não nasceram com essas determinadas características de liderança, resumimos que, diante destes estudos, podem agir no sentido de criarem ambientes favoráveis, conhecendo e sabendo abordar as pessoas no sentido de conseguirem um objetivo comum e, desta forma, também produzindo uma liderança eficaz. Portanto, desenvolvida.

Para os defensores dessa perspectiva, a principal função do líder é levar os outros a liderarem a si mesmos.

A eficácia organizacional e grupal depende não só do treino do líder, como também da perspectiva de proporcionar um ambiente no qual ele possa sair-se bem. O enfoque situacional sustenta que tudo seja flexível e possa adaptar-se às demandas das situações, inclusive o estilo dos gerentes. É como se pretendessem que essas pessoas despojassem-se de suas emoções e agissem de acordo com o que a situação está exigindo.

Os modelos citados de estilos de liderança, até então, delineiam o comportamento do líder em relação aos liderados, com base na interpretação de que o ambiente no qual se vê inserido encontra-se dividido em dimensões que ora focam na tarefa, ora nas pessoas ou em ambas, simultaneamente. Em tempos de mudança de paradigmas, novas concepções são

agregadas nas discussões sobre estilos de liderança por incorporarem aspetos motivacionais e culturais do homem e da sociedade.

A Teoria da Liderança Transaccional

É de realçar os estudos realizados acerca da liderança transaccional e transformacional.

Na liderança transaccional, existe uma troca (seja política, económica, psicológica) entre o líder e o seguidor, enquanto ambos acreditarem que isso irá beneficiá-los.

É uma transação, pura e simples.

A Teoria da Liderança Transformacional

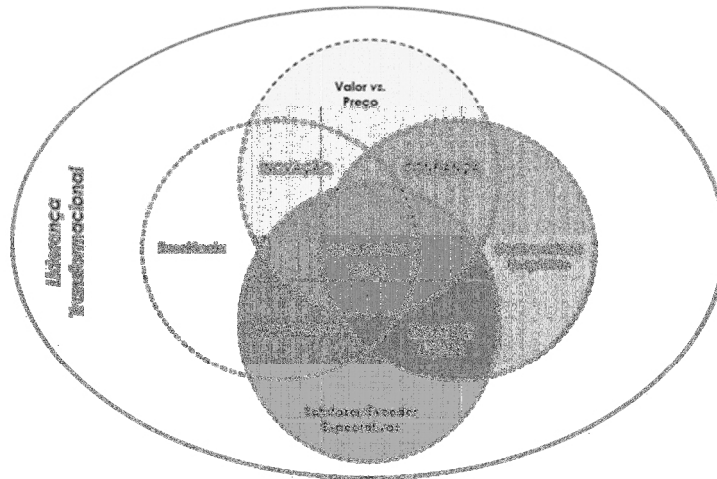


Fig. 1

Fonte: Revista espácios.com

Na liderança transformacional, uma ou mais pessoas envolvem-se com outras a fim de que tanto líderes ou seguidores elevem um ao outro a níveis mais altos de motivação e moral. Há uma suposição de que os líderes eficazes possuam uma grande sensibilidade a respeito das necessidades dos liderados, onde os mesmos conheçam as suas próprias a ponto de não projetá-las nos seguidores.

No caso de liderança transformadora, o líder procura motivos potenciais nos seguidores, no sentido de satisfazer necessidades de alto nível e assume o seguidor como uma pessoa total.

Há na literatura autores que defendam a liderança transformacional como sendo a mais bem vista pelos liderados quando comparada com liderança transaccional. Na

liderança transformacional há consideração individualizada, ou seja, há atenção pessoal, o líder trata cada empregado individualmente, treina pessoalmente, aconselha.

Abro aqui um parêntese alertando sobre a convergência com a liderança que trata a pessoa como total (pessoal e profissional). Continuando então, o resultado da liderança transformacional é um relacionamento de estímulo mútuo e elevação que converte os seguidores em líderes e pode convertê-los em agentes morais.

Este estudo iniciou uma noção de liderança moral, voltando-se à busca de necessidades, aspirações e valores dos seguidores, com vistas a produzir mudanças nas atitudes, crenças e objetivos. Os valores fins identificados entre líder e seguidor, tais como integridade, honra e justiça, podem, potencialmente, transformar os seguidores.

A liderança transformacional cria um vínculo bastante forte em termos de influência mútua, que se propõe como uma ligação muito mais estável, onde líder e liderados aprendem juntos nas situações diárias.

Nesta evolução dos estudos sobre liderança, podemos admitir que a mesma pode e deve ser aprendida e aprimorada, porque no dia-a-dia, o líder volta-se a perceber o que é importante para si e para o grupo. Adquirindo sensibilidade e entrando em harmonia com o ambiente; harmonizando desta forma: razão, emoção e espiritualidade, a fim de priorizar suas decisões.

A terceira inteligência entra neste sentido, no sentido de perceber como está o ambiente, para que ele identifique como abordará as demais pessoas. Estabelecendo um meio de comunicação, extraindo o melhor de si, incentivando as demais pessoas a fazerem o mesmo. Com bons exemplos, é a melhor maneira de conquistar seguidores.

É nesta harmonização com o ambiente, trocando experiências com os demais líderes e seguidores, que se aprende como lidar melhor com as suas, bem como com as características e qualidades das demais pessoas, transformando-as em aprendizes de líderes, enquanto o próprio líder aprende mais.

Mais que submeter os colaboradores, busca o compromisso pessoal, pondo ênfase na capacidade do líder para conseguir entusiasmar estes a fim de que se sintam identificados com o trabalho que realizam e sejam capazes de render mais além do que se poderia esperar. Tudo isto possibilita um referente que proporciona uma maior riqueza que o enfoque de liderança eficaz, mais orientada por fatores de influência transacional e de poder posicional.

Hoje o que se procura é exercer uma liderança que seja capaz de gerar novos líderes na organização, que se promova uma liderança partilhada, em definitivo que qualquer trabalhador possa ser líder e contribuir para o desenvolvimento da missão da escola. Portanto, a função principal dos diretores será gerar um significado do trabalho, promover e articular uma visão credível pelo conjunto de pessoas que integrem a organização.

Deste modo a liderança deve assimilar-se a uma distribuição de poder, no caso da organização educativa, o que deveria buscar-se é a liderança múltipla pelas diferentes áreas fundamentais de atuação na formação de alunos e alunas, posto que como acautela Bolívar (2009), uma organização não aprenderá enquanto se continue a fomentar a dependência de uma pessoa. Por outro lado, Álvarez (2002) sustenta que, a liderança nas escolas deveria manifestar-se em capacidade para implicar a comunidade educativa num projeto de futuro que responda aos processos-chaves do centro e proporcione o incentivo e o entusiasmo necessários para trabalhar com objetivos comuns.

Temos que admitir que as organizações escolares, tal como outras organizações sociais, encontram sérias dificuldades ao serem propostos ações, planos e projetos de mudança, Estas estão estreitamente relacionadas com as dificuldades para aprender, por isso a mudança não é um processo simples, nem súbito, menos ainda se não se envolvem nele tanto os decisores de políticas como os protagonistas diários do facto educativo.

O líder transformacional há-de articular uma visão para a organização, comunicá-la aos outros e conseguir deles assentimento e compromisso, esforçar-se por reconhecer e potenciar os membros da organização.

Além disso deve orientar para transformar as crenças, atitudes e sentimentos dos seguidores, e não só gerir as estruturas, mas influir na cultura da organização e orientar-se para as pessoas mais do que para a organização; e assim transformar os sentimentos, atitudes e crenças dos outros. A liderança transformacional modelo para organizações educativas que aprendem?

Como conclusão final, considerando o variado e complexo contexto escolar..., as bases conceptuais que nos mostram a tendência de um tipo de organização fundado na aprendizagem das suas comunidades, com estruturas e formas mais participativas de gestão e, as reiteradas evidências de que o fator liderança é determinante na criação de culturas de qualidade, faz-se evidente que tanto diretores como professores deverão desempenhar-se como líderes nos respetivos âmbitos. Não será uma via sem complexidades, já que implica uma mudança significativa na cultura organizacional. Para ambos, o sucesso de assumir o

desafio com um bom desempenho não só dependerá da sua vontade ou por mandato de outros, mas, em grande medida pelo alto grau de competências e habilidades profissionais que deverão desenvolver.

Finalmente e perante a interrogante liderança transformacional, será o modelo para as organizações que aprendem?

A resposta é que em tempos como os atuais de mudança e reforma, a liderança educativa constitui um elemento importante e convém advertir que nessa conexão que habitualmente se estabelece entre liderança e aprendizagem organizativa, importa precisar especificamente de que liderança e de que aprendizagem se está a falar.

Como indicou Sergiovanni (2001, p. 42) «grande parte do nosso pensamento sobre a liderança e sobre a mudança é néscia. Estamos tão interessados no processo que esquecemos a substância. Emprega-se tanto tempo e esforço a tentar articular as estratégias corretas para a liderança e a mudança, que prestamos só uma atenção escassa ao facto de que estamos a liderar e a mudar, e se o conteúdo das nossas estratégias, influem e como, no ensino e na aprendizagem».

É importante, pois, não esquecer que importam os processos que se desenvolvem nas escolas e como se desenrolam, mas também é crucial o conteúdo e a substancia dos mesmos.

A Teoria da Atribuição

Convém citarmos também, quando estudamos liderança, a Teoria da Atribuição.

O rótulo de líder parte do princípio de que existe uma pessoa, um grupo ou mesmo uma nação como condição para que lhe possa ser atribuída tal característica.

Não é um processo unilateral de autodeterminação da liderança; há um resgate na questão de que o reconhecimento da figura do líder passa pelo consentimento do grupo. O consentimento do grupo será o resultado de um sem número de opiniões individuais contemporizadas para que determinado indivíduo seja rotulado como líder.

A manifestação destas opiniões individuais ocorre a partir da percepção de um processo pelo qual os indivíduos organizam e interpretam suas impressões sensoriais, a fim de dar sentido ao seu ambiente.

Essa percepção varia de pessoa para pessoa, e é elemento fundamental para a compreensão da definição desta teoria, proposta para formular explicações para os modos

diferentes pelos quais julgamos as pessoas, dependendo do significado que atribuímos a um determinado comportamento.

Sua aplicabilidade reside na perspectiva de que se alguém não pode ser líder, pode, ao menos, parecer um líder, iniciando por prestar atenção ou se colocar na posição dos liderados para que possa enxergar o mundo com os olhos dos seguidores.

Assim, o líder desenvolverá sua percepção sob a perspectiva dos liderados, fortalecendo sua relação com o grupo em sintonia com o modelo de atribuição da liderança que mostra que para ser líder deve-se nutrir a percepção de que é inteligente, sociável, verbalmente proficiente, agressivo, compreensivo e muito esforçado.

Deve dirigir seu comportamento para a ênfase nas tarefas e nas pessoas. E manter uma imagem de consistência.

A Teoria da Liderança Carismática

E, por último, podemos citar ainda a liderança carismática, que também está ligada ao processo dinâmico de atendimento das necessidades dos liderados.

No século XX ressurgiu um estilo de liderança muito próximo da motivação e dos estudos comportamentais do ser humano, em detrimento dos modelos focados no paradigma democracia-autocracia, ou equipe de colaboradores versus execução da tarefa.

Neste sentido, não como forma de dominação, mas como um processo de influenciar pessoas, surge o líder carismático, que é aquele que promove revoluções, renova paradigmas, evoca sonhos e é visto como um agente de mudanças porque conduz seus seguidores a transcender interesses pessoais na realização de determinada ação em prol do sucesso do grupo.

A ligação entre líder e liderados no processo carismático é carregada pelo conteúdo moral da missão, fruto de determinada crença que conduz os liderados à participação tendo, exclusivamente como recompensa, a realização da missão ou a tentativa de realizá-la.

A percepção “agente de mudanças” do líder carismático, ao expressar característica da liderança como a capacidade de imaginar cenários ideais e realizar feitos extraordinários através da transmissão de uma visão, que sugere uma orientação de futuro a ser alcançado.

O líder transformador e o líder carismático assemelham-se por estarem imbuídos deste sentimento de visão que os qualifica na condução de pessoas promotoras de mudanças. (Cinthya, 2008).

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

3. Abordagem metodológica: natureza do estudo

Os investigadores que tomam como modelo o paradigma quantitativo, como afirma Fernandes (1991, p.1):

“Utilizaram de forma sistemática processos de medida, métodos experimentais, ou quase-experimentais, análise estatística de dados e modelos para testar hipóteses, identificar relações causais e funcionais e para descrever situações educacionais de forma rigorosa”

A escolha de determinada metodologia está, intimamente relacionada com uma perspetiva paradigmática. Conclui-se, então, que a utilização de um conjunto de métodos e procedimentos varia em função do paradigma em que o investigador se situa. Segundo Quivy e Campenhoudt (2008, p. 25), “Os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem adaptados aos fenómenos ou domínios estudados”. Os mesmos autores lembram ainda que, para cada investigação, os métodos devem ser escolhidos e utilizados com flexibilidade, em função dos seus objetivos próprios, do seu modelo de análise e das suas hipóteses, não existindo, por conseguinte, um método ideal que seja superior a todos os outros. Por isso, segundo Fernandes (1991, p.4) “a investigação como processo rigoroso e sistemático de descrever ou interpretar a realidade exige-nos um conhecimento tão aprofundado quanto possível dos métodos e técnicas que a permitem desenvolver”. O autor diz também que, apesar dos “investigadores puristas” se referirem à incompatibilidade das metodologias utilizadas por cada um dos paradigmas, cada um deles apresenta vantagens e desvantagens, destacando que:

- “Dum ponto de vista prático, em vez de teórico, parte-se do pressuposto que alguns métodos ou técnicas próprias de um paradigma podem ser eficazmente utilizados numa investigação conduzida segundo o outro. Por exemplo, técnicas para realizar entrevistas, registo áudio ou vídeo de acontecimentos e outras técnicas de observação podem também ser utilizadas com vantagem em investigação quantitativa” (Fernandes, 1991, p.2).

3.1. O estudo de caso

Esta investigação assumiu a forma de “estudo de caso”. Segundo Sousa (2009, p.138), “o estudo de caso visa essencialmente a compreensão de um comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural”.

Também, segundo Ponte (2006), o estudo de caso assume-se como uma investigação particularista, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que nela há de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.

Um estudo de caso pode ainda debruçar-se sobre um caso único ou sobre casos múltiplos e recorrer a diferentes técnicas de recolha de dados, como já referi anteriormente.

3.2. Técnicas de investigação e instrumentos de pesquisa a utilizar

Sousa (2009) afirma que o estudo de um caso se resume, essencialmente, aos seguintes procedimentos:

- 1º - Recolha, o mais exaustiva possível, dos dados sobre o caso em estudo e o contexto em que se encontra inserido;
- 2º- Análise qualitativa e quantitativa desses dados, procurando-se constantes, relações, discrepâncias, frequências e elementos de valor significativo;
- 3º - Efetuar inferências a partir da análise e extrair conclusões.

No caso do presente estudo utilizou-se um inquérito para recolha de dados, pois um inquérito consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, normalmente representando uma amostra, um conjunto de perguntas com o objetivo de conhecer as suas opiniões, atitudes e pensamentos. A distinção entre o questionário e a entrevista baseia-se fundamentalmente no grau de diretividade das perguntas e na presença ou ausência do investigador no momento da sua aplicação. Como afirmam Carmo Ferreira, (2008, p. 141) “A presença ou ausência do investigador no ato da recolha de dados é assim determinante no que respeita aos procedimentos técnicos de conceção e de administração dos inquéritos”.

Assim, atendendo à questão de investigação do presente estudo, foi aplicado um inquérito por questionário aos docentes em exercício na escola, com o objetivo de aferir as suas perceções, relativas ao exercício da sua liderança, com vista a determinar o seu estilo de liderança e a eficácia na indisciplina.

3.3. Validade e fiabilidade do estudo

Coutinho (2008), referenciando Morse *et al* (2002), afirma que o conceito de validade deve ser sinónimo de rigor em todos os estudos, sejam eles de cariz quantitativo ou qualitativo. Validar é investigar, verificar, questionar, teorizar recorrendo a diferentes estratégias. Distingue-se, ainda, entre validade interna e validade externa de um estudo. Na perspetiva de Sousa (2009) “a validade interna refere-se essencialmente à robustez intrínseca da estratégia de investigação, garantindo que ela vale de facto o que se pretende” (p.170). Por outro lado, “a validade externa de uma investigação tem ver a com a possibilidade de que os resultados obtidos possam ser generalizados à população” (Sousa, 2009, p.172).

Tendo em conta que um estudo de caso se baseia num caso específico, “uma entidade bem definida, necessariamente inserida num contexto” (Ponte, 2006, p. 5), poderão os seus resultados ser generalizados? Segundo Carmo e Ferreira (2008, p.236) nos estudos de caso, como em quaisquer outros estudos, a validade e a fiabilidade devem ser asseguradas. A validade interna diz respeito à correspondência entre os resultados e a realidade, isto é, à necessidade de garantir que estes traduzam a realidade estudada”.

Para que o estudo em causa seja considerado válido, as etapas do processo de análise foram corretamente executadas, para que possam responder à questão de partida. Isto é, todos os dados foram analisados com rigor e a amostra é representativa da população.

Apesar da fiabilidade do estudo poder ser garantida “através de uma descrição pormenorizada e rigorosa da forma como o estudo foi realizado” (Carmo e Ferreira, 2008, p.236), o que pode permitir a sua replicação, a validade externa, no estudo de caso, continua a ser debatida. Quer isto dizer que os resultados obtidos neste tipo de estudos, sendo particulares, não podem ser generalizados, mas podem sempre permitir a interpretação e compreensão de uma realidade, possibilitando o desenvolvimento de novas investigações.

3.4. População em estudo

O estudo foca-se na liderança dos professores da escola secundária/3 do Norte, com o objetivo de identificar o seu estilo de liderança e a implicância na indisciplina e sucesso escolar.

No ano letivo 2013/14 exercem funções docentes na escola 133 professores. Apesar de desejarmos que todos os docentes respondessem ao questionário tal não aconteceu; ainda assim, obtive um número de respostas significativas (91), o que torna a amostra representativa da população que se pretende estudar, diminuindo a possibilidade de erro e garantindo a sua variabilidade. Segundo Carmo e Ferreira (2008, p.214), a dimensão aceitável da amostra varia com o tipo de investigação. “Para um estudo descritivo, uma amostra que integre 10% do total da população considerada é julgado como a dimensão mínima a obter”.

Pedi aos representantes de cada um dos grupos disciplinares que distribuíssem os questionários a todos os professores nas reuniões e que, no final das mesmas, o devolvessem, o que aconteceu.

O questionário foi aplicado na semana que decorreu entre os dias 08 e 11 de Março. O número de respondentes foi de 91 o que torna a amostra representativa do “caso” que se pretende estudar.

4. Contexto em estudo/Caraterização da Escola

A Escola Secundária/3 do Norte (ESN) devido à sua centralidade consegue captar alunos dos concelhos limítrofes, fazendo com que seja uma das maiores escolas Secundárias desta região do País.

Iniciou a sua atividade, como tal, em instalações provisórias, no ano letivo de 1976-77, sediando-se, a partir do ano letivo de 1977-78, no novo edifício. O espaço físico é constituído por três grandes áreas: Área Central, onde funcionam os vários serviços Administrativos da Escola e o espaço interno de acolhimento dos alunos; Área dos Blocos (6) das atividades letivas gerais e oficinais e Área do Pavilhão gimnodesportivo com o espaço específico adjacente. No geral, o espaço físico encontra-se bastante degradado (seria uma das escolas a ser intervencionada pela Parque Escolar – Fase 3, tendo sido adiada), não tendo desta forma sido abrangida pelo Plano Tecnológico da Educação.

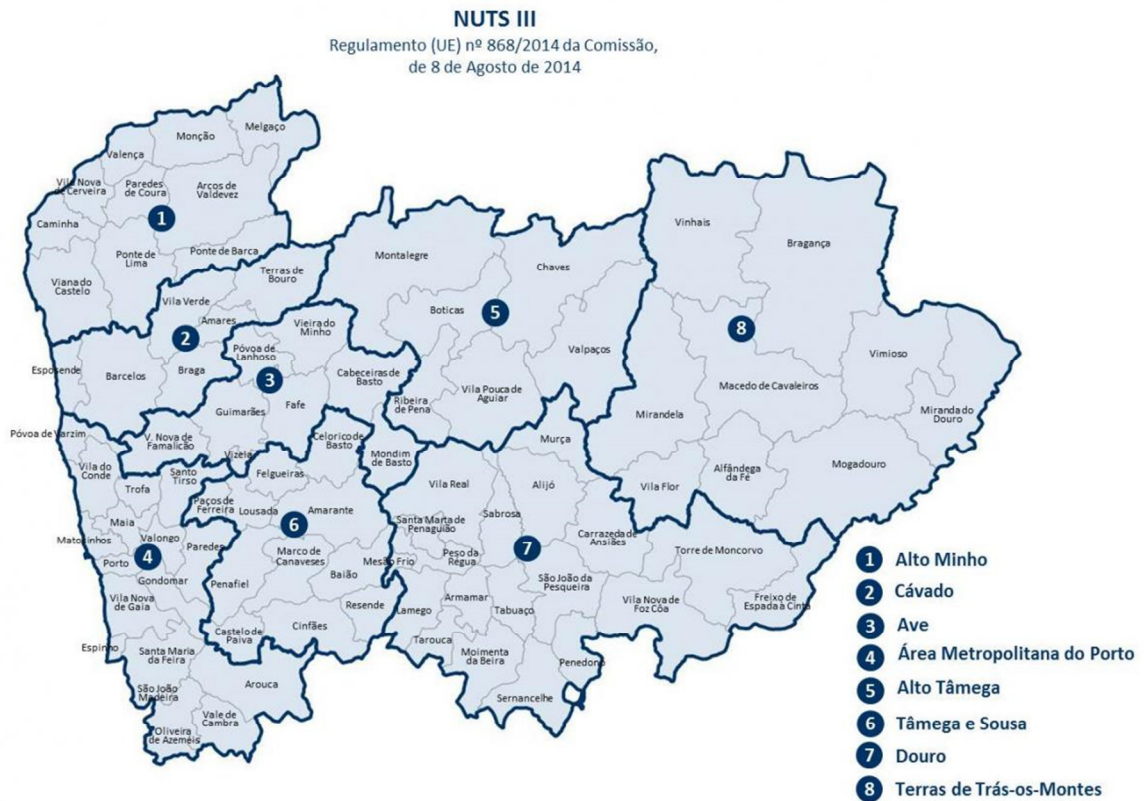


Fig. 2

A Escola funciona em regime de desdobramento, durante os cinco dias úteis da semana. No período diurno, o turno da manhã é preenchido por 3 blocos de aulas de 90 minutos tendo início às 8:20h e fim às 13:20h, o período da tarde por 2 blocos de 90 minutos, funcionando entre as 14:15h e as 17:30h e o período noturno é preenchido por 3 blocos de 90 minutos com início às 18:45h e fim às 23:35h. Na tarde de quarta-feira continuará a evitar-se que decorram atividades letivas, para que as estruturas orgânicas de escola possam funcionar com normalidade. Evitar-se-á também que os alunos e professores do 3º ciclo do ensino básico tenham aulas noutra tarde para facilitar as reuniões relativas a esse nível de ensino e ser possível a marcação de aulas de apoio do 3.º Ciclo e o acompanhamento dos alunos através das tutorias.

5. Os recursos humanos (pessoal docente, não docente, alunos)

Pirâmide Etária – Prof. Esc. Sec. do Norte (2013/14)

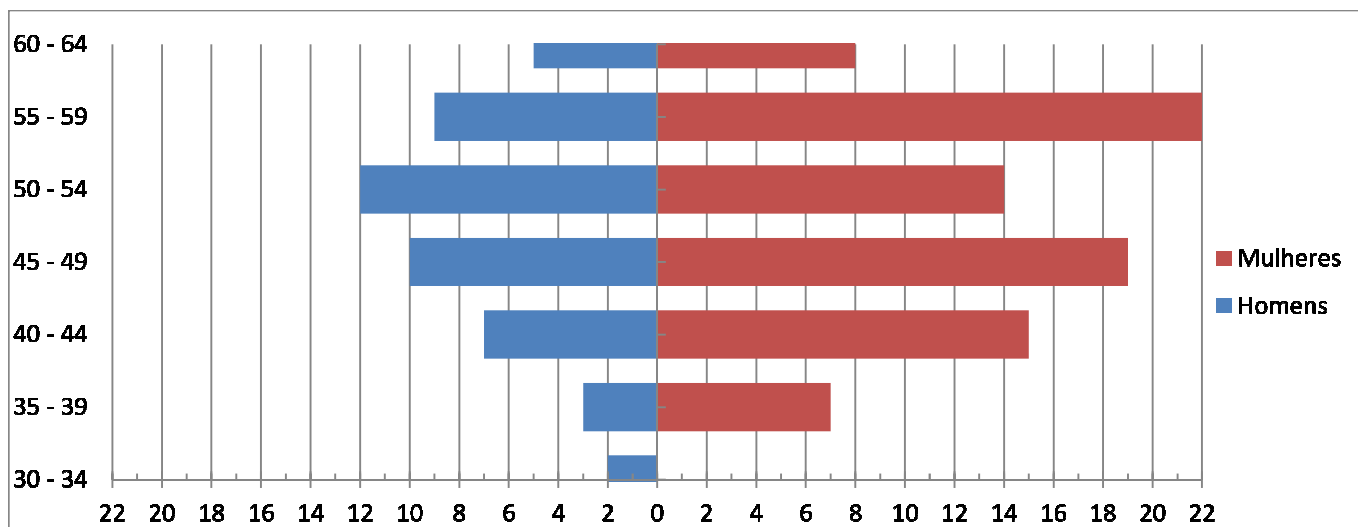


Fig. 3

O pessoal não docente

F. Secretaria	03	06
F. Contabilidade	-	02
F. Bar	-	03
Assistentes Operacionais	05	13
F. Reprografia	01	01
F. Portaria	01	01
Total Homens	10	-
Total Mulheres	-	16

Fig.4

Os alunos

3º Ciclo	588	26
Ens. Secundário	448	18
Ens. Profissional	092	05
CEFs	052	03
Total de alunos da escola	1180	-
Total de turmas da escola	-	52

Fig. 5

5.1. O órgão diretivo

É constituído por uma equipa composta por 5 docentes do quadro (1 Diretor, 1 Sub-Diretora e 3 Adjuntos).

6. Os resultados escolares dos alunos

Um dos indicadores que pode ajudar a compreender a qualidade do ensino realizado numa escola pode ser, segundo Azevedo (2003), a capacidade diplomar os seus alunos no número de anos previstos para a realização completa dos cursos. Embora a análise dos resultados que a seguir transcrevo não vá propriamente nesse sentido porque o propósito não é esse, mas sim a liderança e a indisciplina, o relatório elaborado por um grupo de professores da escola inserido no projeto para a Auto-Avaliação da Escola, sobre os resultados escolares dos alunos no ano letivo 2013/2014, relativamente aos anos e às disciplinas de exame diz-nos o seguinte:

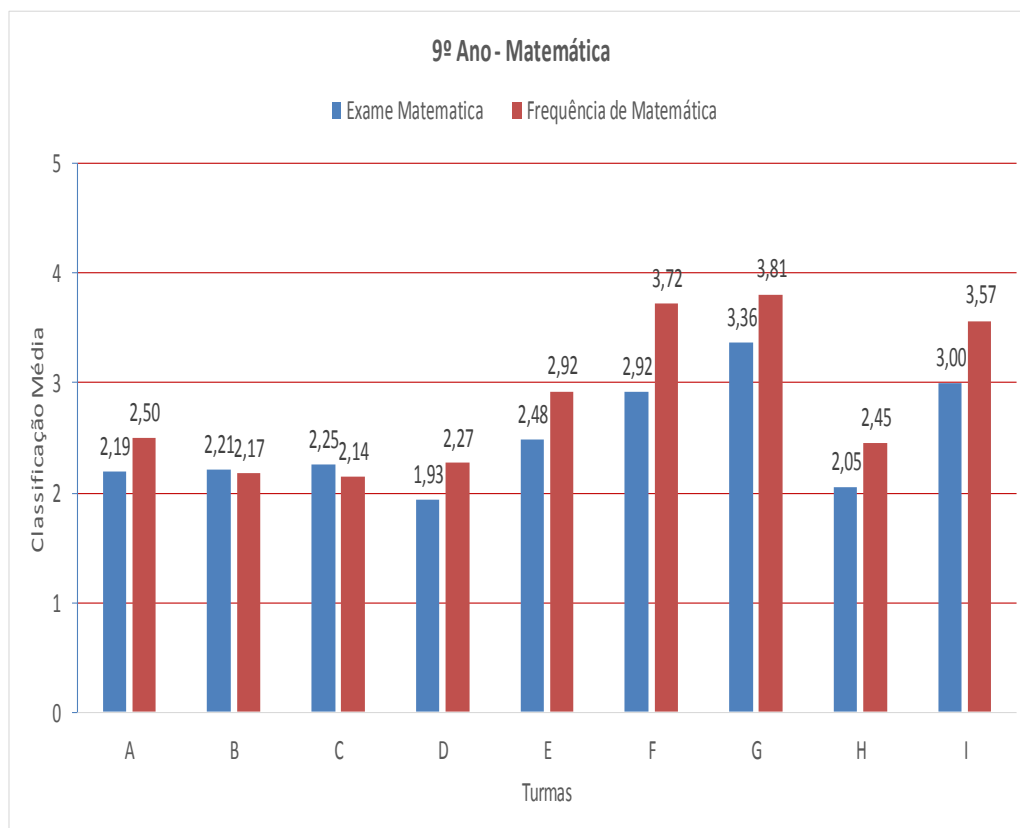


Gráfico 1

As classificações de frequência relativas à disciplina de Matemática, são superiores às classificações dos exames nacionais em 7 das 9 turmas (A,D,E,F,G,H,I). Apenas 2 turmas (G,I) têm classificações médias de exame igual ou superior a 3. A maioria das

turmas (A,B,C,D,E,H) apresenta classificações médias inferiores a 3, na frequência e no exame nacional de Matemática.

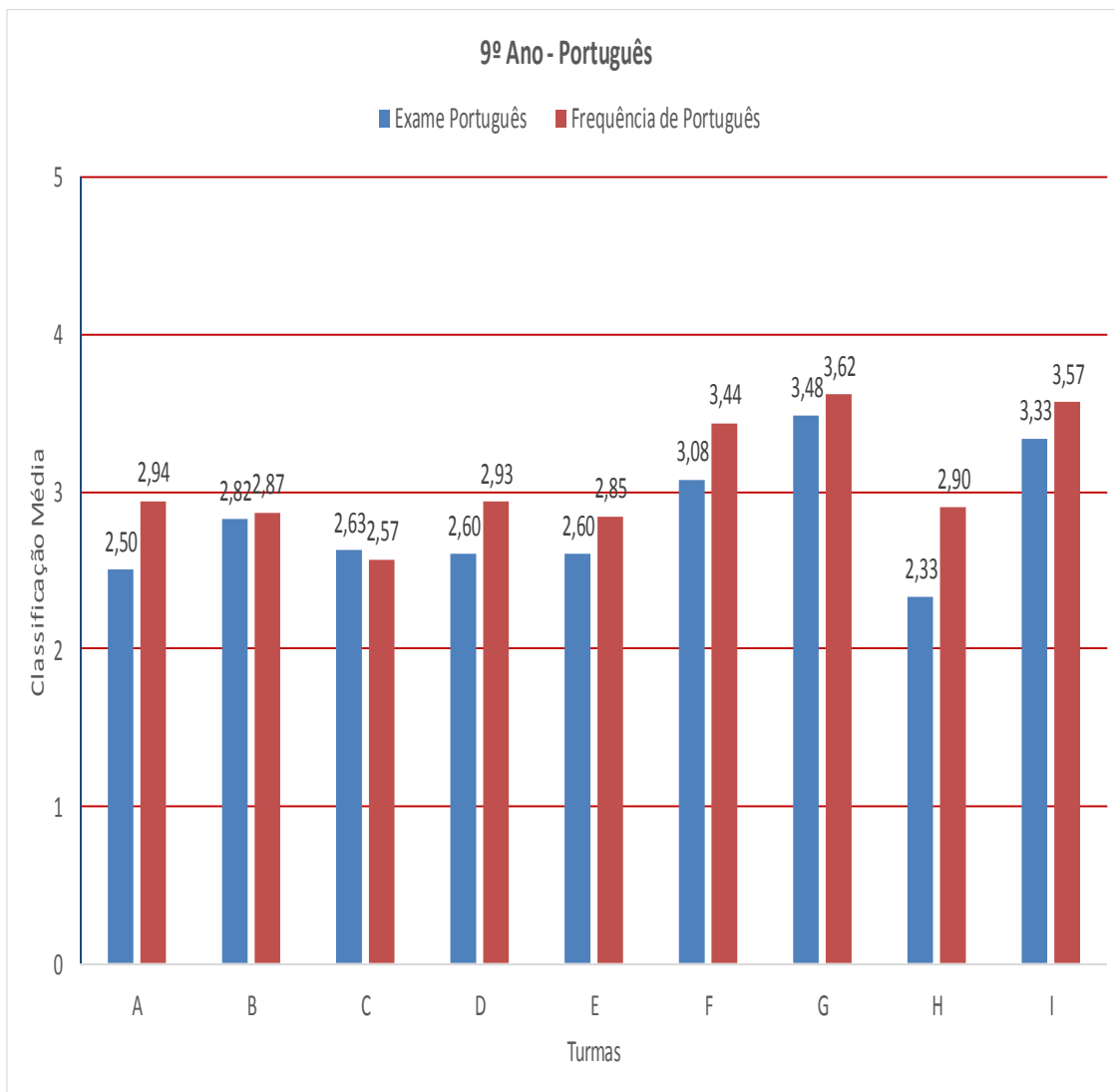


Gráfico 2

As classificações de frequência relativas à disciplina de Português, são superiores às classificações dos exames nacionais em 8 das 9 turmas (A,B,D,E,F,G,H,I). Apenas 1 turma (C) tem classificações médias de exame superior à Frequência. A maioria das turmas (A,B,C,D,E,H) apresenta classificações médias inferiores a 3, na frequência e no exame nacional de Português.

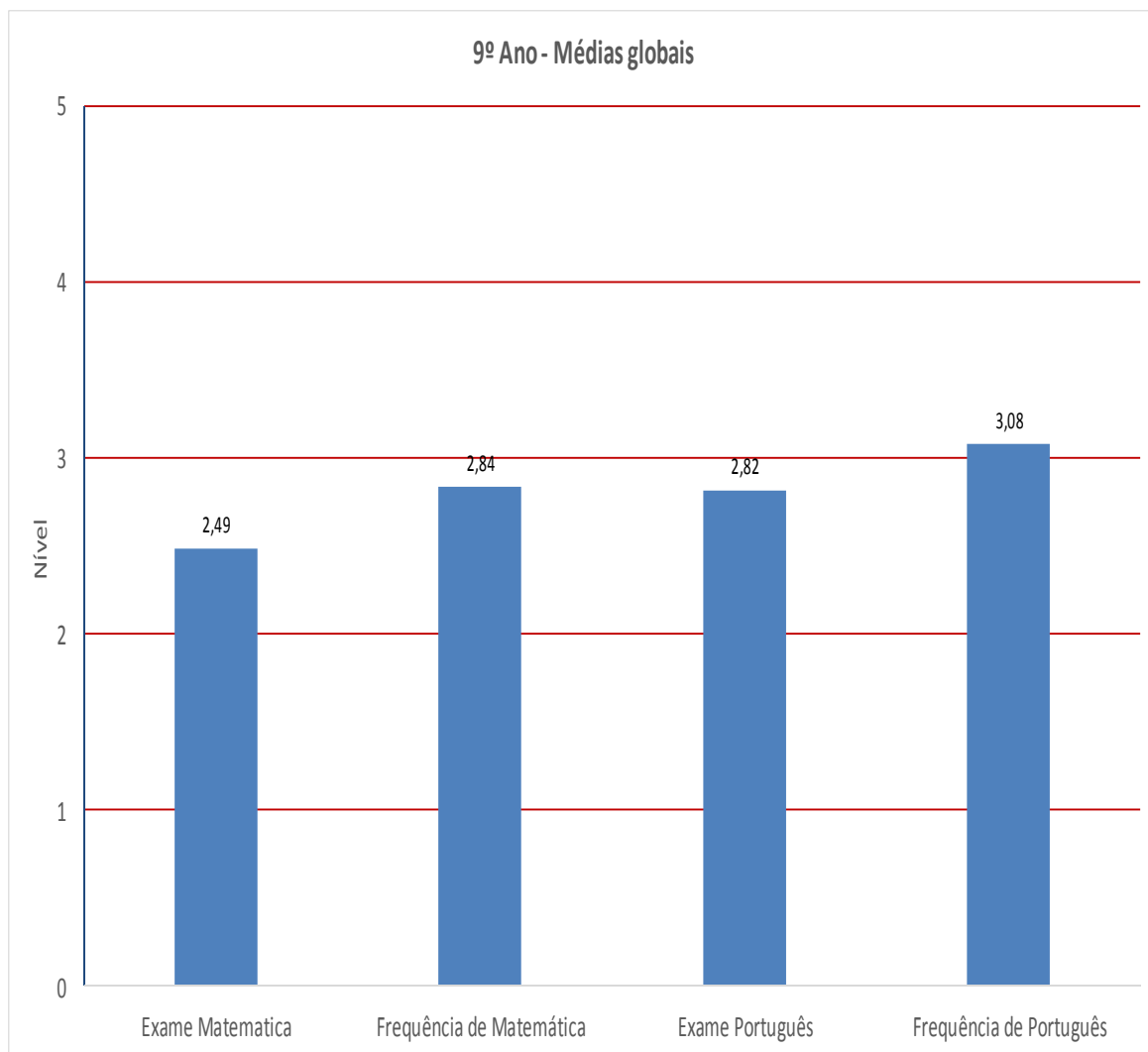


Gráfico 3

As médias globais do exame e da frequência de Matemática são inferiores a 3.

As médias globais do exame Português são inferiores a 3 e da frequência ligeiramente superiores a 3 (3,08).

Esta análise deixa claro que:

- 1- As classificações da frequência de 9º ano das disciplinas de Matemática e Português na Escola Secundária/3 do Norte, são superiores às classificações obtidas pelos alunos nos exames nacionais, embora esta diferença seja pelo menos em parte justificável porque os critérios de avaliação apresentados pelos Grupos disciplinares têm em conta parâmetros como a assiduidade, pontualidade, participação, de entre outros, que não são equacionados nos exames.
- 2- O insucesso escolar nestas 2 disciplinas é muito claro.

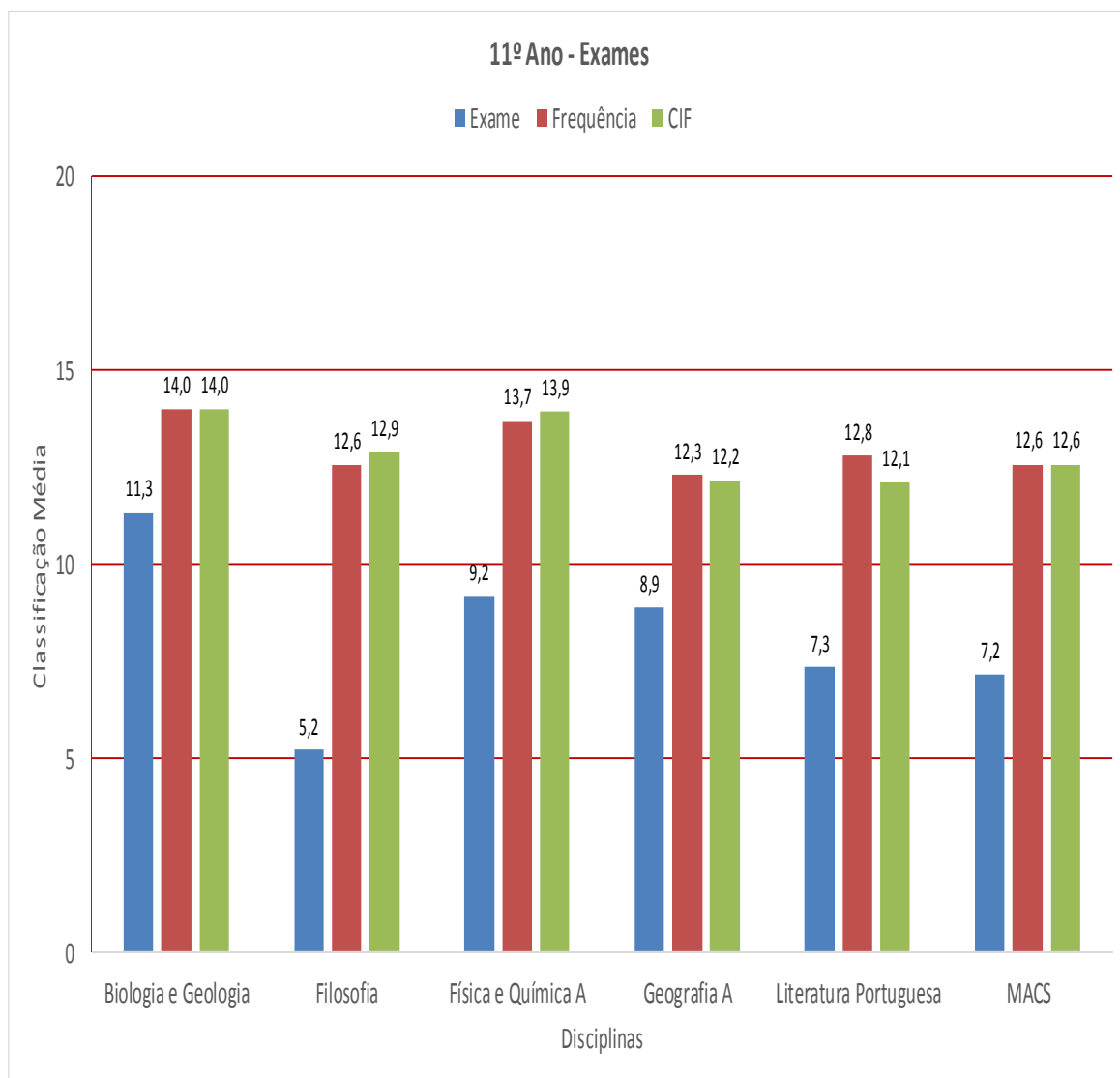


Gráfico 4

À semelhança do ocorrido para o 9º ano, as classificações médias dos exames nacionais são bastante inferiores às classificações médias da frequência. O CIF sobe devido ao peso que as classificações de frequência têm na média. Apenas a classificação média de exame da disciplina de Biologia e Geologia é positiva. A maior disparidade verifica-se na disciplina de Filosofia, com classificação média de exame de 5,2 valores.

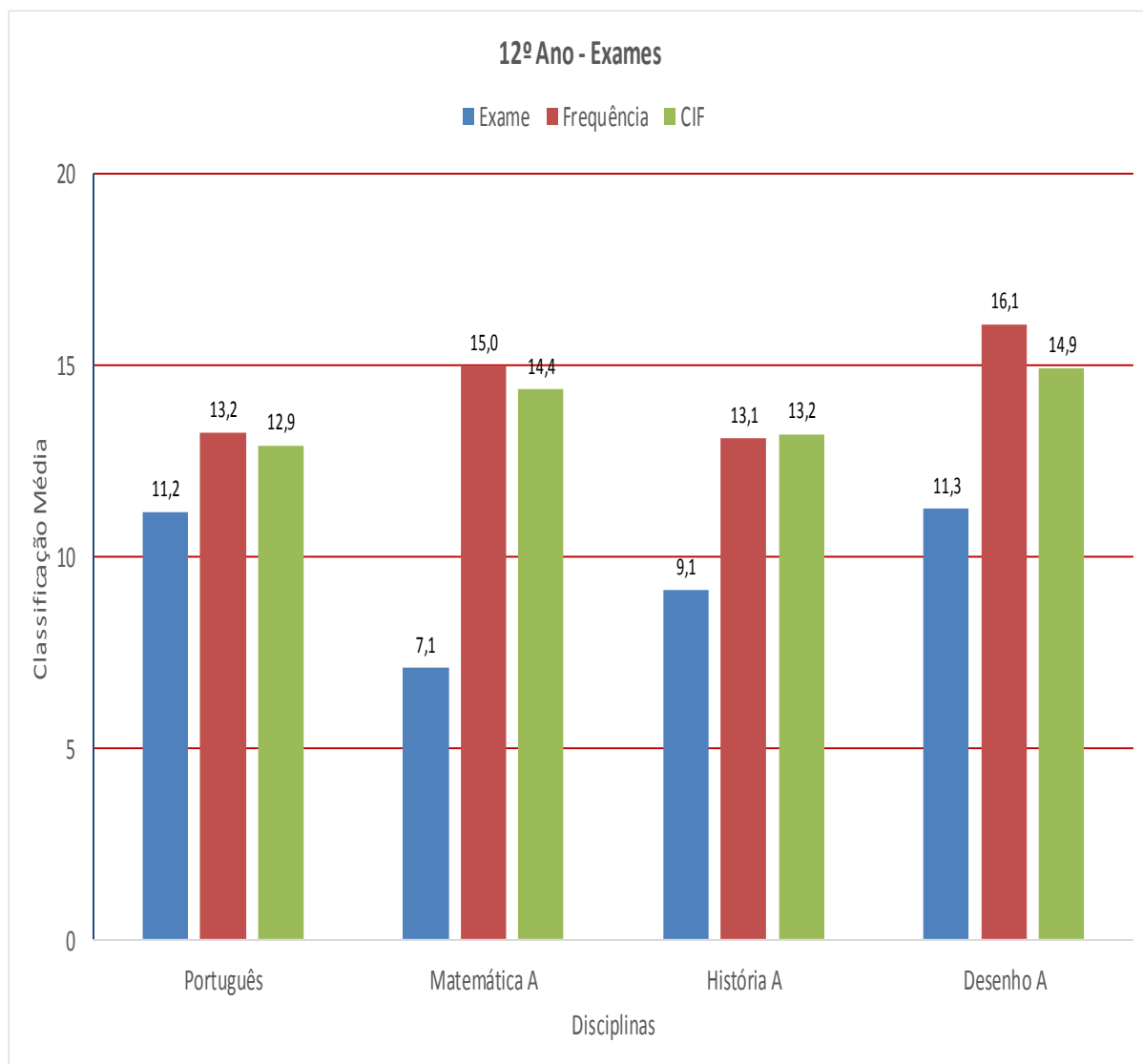


Gráfico 5

Relativamente aos exames de 12º ano, tal como nos outros anos com exames nacionais, há uma disparidade entre as classificações médias dos exames nacionais e as classificações médias da frequência, sendo as primeiras significativamente inferiores. A maior diferença encontra-se em Matemática, a média de exame é menos de metade do valor da média de frequência.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

7. Apresentação dos dados

Finalizada a etapa da recolha dos dados através da aplicação de um questionário aos professores da escola, procedeu-se, seguidamente, ao seu estudo.

Os dados recolhidos, através da aplicação do inquérito por questionário, foram tratados através do programa informático SPSS 22.0 (*Statistical Package for Social Sciences*).

Recorreu-se à estatística descritiva que, segundo Hill e Hill (2009), —descreve de uma forma sumária, alguma característica de uma ou mais variáveis fornecidas por uma amostra de dados (p.192). Procedeu-se então a uma análise dos dados calculando-se as frequências absolutas e as frequências relativas. Às quatro primeiras questões do questionário, que tinham como objetivo recolher informações para caracterizarmos a nossa amostra, foi feita uma análise descritiva, calculando-se as frequências absolutas e relativas e gráficos convenientes.

Relativamente a todas as dimensões/fatores da liderança e aos seus resultados, foi analisada a consistência interna através do *Alpha de Cronbach*.

Para fazer a análise inferencial, recorreremos, ainda, a técnicas paramétricas e não-paramétricas. Assim, como pré-requisito para utilização de técnicas distintas utilizou-se a fórmula de *Kolmogorov-Smirnov*, para verificar se as distribuições dos valores dos itens tinham uma distribuição normal.

Os dados recolhidos, através do inquérito por questionário, serão apresentados em tabelas e gráficos. A escolha das categorias é fundamental neste tipo de análise. Devem ser provenientes das respostas e ter em conta os objetivos da investigação

7.1. Análise dos dados recolhidos através do inquérito por questionário

O inquérito por questionário foi distribuído aos 133 professores que exerceram funções na escola ESN no ano letivo 2013/2014 e aplicados na mesma semana. Os questionários foram entregues aos coordenadores de grupo disciplinar que efetuaram a sua distribuição nas reuniões periódicas dos grupos disciplinares, recolhendo-os após o seu preenchimento. O número de questionários devolvidos foi de 91 o que significa que 68,42% dos professores fizeram parte da amostra, o que a torna bastante significativa.

As quatro primeiras questões do questionário eram de identificação e visavam a caracterização da amostra, as restantes têm a ver diretamente com a questão em estudo, liderança/indisciplina/insucesso.

7.2. Apresentação dos dados

Os dados recolhidos, através do inquérito por questionário, serão apresentados em tabelas e gráficos de forma descritiva.

Foi utilizado o teste do Qui Quadrado que é um teste de hipóteses que se destina a encontrar um valor da dispersão para duas variáveis, avaliando a associação existente entre variáveis qualitativas.

É um teste *não paramétrico*, ou seja, não depende dos parâmetros populacionais, como média e variância. O princípio básico deste método é comparar proporções, isto é, as possíveis divergências entre as frequências observadas e esperadas para um certo evento.

Evidentemente, pode-se dizer que dois grupos se comportam de forma semelhante se as diferenças entre as frequências observadas e as esperadas em cada categoria forem muito pequenas, próximas a zero. Portanto, o teste é utilizado para:

- Verificar se a frequência com que um determinado acontecimento observado em uma amostra se desvia significativamente ou não da frequência com que ele é esperado.
- Comparar a distribuição de diversos acontecimentos em diferentes amostras, a fim de avaliar se as proporções observadas destes eventos mostram ou não diferenças significativas ou se as amostras diferem significativamente quanto às proporções desses acontecimentos.

Condições necessárias

Para aplicar o teste as seguintes proposições precisam ser satisfeitas:

- Os grupos são independentes,
- Os itens de cada grupo são selecionados aleatoriamente,
- As observações devem ser frequências ou contagens,
- Cada observação pertence a uma e somente uma categoria
- A amostra deve ser relativamente grande (pelo menos 5 observações em cada célula e, no caso de poucos grupos - pelo menos 10 - Exemplo: em tabelas 2x 2).

A **primeira parte do questionário** é composta por 4 questões relacionadas com a identificação do professor.

A análise da tabela permite-nos observar que a amostra (n) é constituída por 133 professores, sendo 57 mulheres (62,6%) e 34 homens (37,4%).

Relativamente ao vínculo profissional, 04 professores são contratados (4,4%) e a grande maioria dos professores 87, correspondendo a (95,6%) pertence ao QA (quadro do agrupamento). Pode afirmar-se que o corpo docente da escola é bastante estável.

Quanto aos anos de docência, não há professores com 5 ou menos anos de serviço, apenas 1 docente (1,1%) com o tempo de serviço situado no intervalo de 5 a 10 anos, 31 docentes (34,1%) no intervalo de 11 a 20 anos de serviço e 59 docentes (64,8%) com mais de 20 anos de serviço. Trata-se de um corpo docente com muita experiência profissional. Deveria possuir um domínio maior dos alunos, mais capacidade profissional e conseqüentemente melhores resultados escolares?

Em relação ao tempo de serviço na ESN, 15 professores (16,5%) lecionam neste estabelecimento de ensino há menos de 5 anos, 15 professores (16,5%) estão compreendidos no intervalo de tempo de serviço de 5 a 10 anos, 24 professores (26,4%) têm entre 11 e 20 anos de serviço e 37 professores (40,7%) têm mais de 20 anos de serviço.

A tabela seguinte permite-nos caracterizar os professores que fizeram parte da amostra.

		N	%
Género	Feminino	57	62,6
	Masculino	34	37,4
	Total	91	100,0
Vínculo Profissional	Contratado	04	4,4
	Quadro	87	95,6
	Total	91	100,0
Anos de Docência	Menos de 5 anos	00	00,0
	De 5 a 10 anos	01	1,1
	De 11 a 20 anos	31	34,1
	Mais de 20 anos	59	64,8
Anos de serviço na Escola	Menos de 5 anos	15	16,5
	De 5 a 10 anos	15	16,5
	De 11 a 20 anos	24	26,4
	Mais de 20 anos	37	40,7



A **segunda parte do questionário** é composta por 8 questões relacionadas com a liderança do professor, na primeira questão sobre *o significado da liderança na sala de aula*, 7 docentes (7,7%) optam pela primeira hipótese (domínio completo da situação) e 84 (92,3%) entendem que liderar a sala de aula deve passar por conduzir a aula com entusiasmo e participação dos alunos.

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Domínio completo da situação	7	7,7	7,7	7,7
Conduzir a aula, com entusiasmo e participação dos alunos	84	92,3	92,3	100,0
Total	91	100,0	100,0	

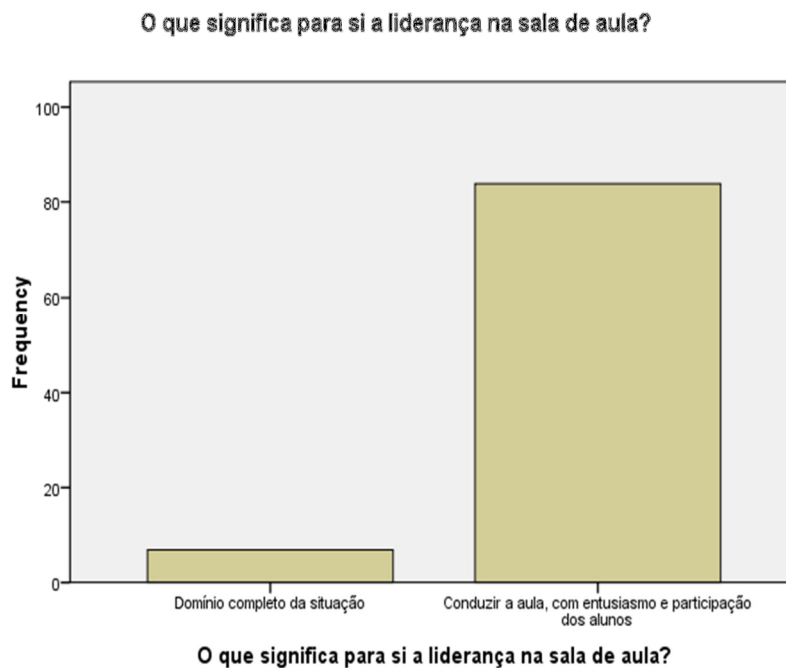


Gráfico 6

Da análise do gráfico 6 podemos afirmar que os docentes têm plena consciência que a liderança se deve exercer positivamente através da participação ativa dos alunos, uma vez que 93,2% escolheu esta opção. A nossa experiência defende que quando essa integração é conseguida plenamente, ou seja, quando há a integração e participação de todos os estudantes, proporciona-se uma liderança duradoura e eficaz que poderá contribuir para a redução da indisciplina e o sucesso escolar.

Na segunda questão sobre *se o líder deverá representar um exemplo de conduta*, 88 professores (96,7%) respondem sim e 3 professores (3,3%) respondem não.

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Sim	88	96,7	96,7	96,7
Não	3	3,3	3,3	100,0
Total	91	100,0	100,0	



Gráfico 7

Os resultados do gráfico 7 demonstram que é convicção plena dos professores que um bom líder deve dar o exemplo dentro e fora sala da aula (96,7%). O professor não pode falhar nem faltar aos seus compromissos com os alunos e para exigir deve ser o primeiro a cumprir e a dar o exemplo.

Na terceira questão sobre *se a liderança se conquista impondo autoridade*, 37 docentes (40,7%) respondem sim e 54, (59,3%) respondem não.

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Sim	37	40,7	40,7	40,7
Não	54	59,3	59,3	100,0
Total	91	100,0	100,0	

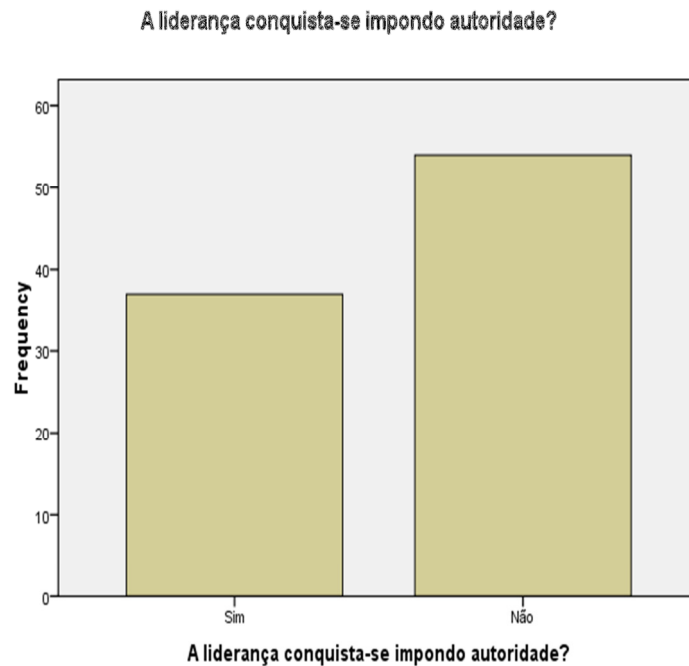


Gráfico 8

Os resultados do gráfico 8 devem ser articulados com os do gráfico 6 e ficamos assim a perceber que para cerca de 41% dos docentes o domínio da sala de aula não se conquista apenas por conduzir a aula com entusiasmo e participação dos alunos sendo também necessário a imposição da autoridade. A partir desta análise podemos concluir que alguns dos professores podem não conseguir níveis suficientes de entusiasmo e participação dos alunos pelo que acham que a imposição da autoridade é fundamental para exercerem convenientemente a sua liderança.

Na quarta questão sobre *se o diálogo com os alunos ajuda a construir a liderança*, 90 professores (98,9%) respondem sim e 1 (1,1%) responde não.

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Sim	90	98,9	98,9	98,9
Não	1	1,1	1,1	100,0
Total	91	100,0	100,0	

O diálogo com os alunos, ajuda a construir a liderança?

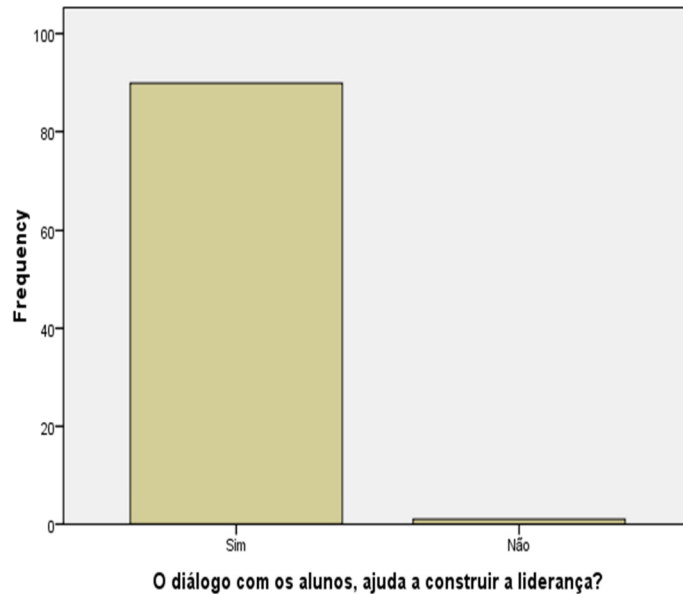


Gráfico 9

Os resultados estão em consonância com os do gráfico 6 e em parte contrariam os resultados do gráfico 8, uma vez que uma larga maioria (98,9%) considera que o diálogo com os alunos ajuda a construir a liderança. A contradição com os resultados do gráfico 8 resulta quando da análise desta divergência podemos deduzir que apesar dos professores estarem plenamente conscientes que a liderança se deve exercer através da condução da aula com entusiasmo e participação dos alunos e que é importante o diálogo com os alunos, tal como fica demonstrado através da análise dos gráficos 6 e 9. No entanto, pela comparação com o gráfico 8 podemos concluir que nem sempre é possível exercer a liderança da forma mais desejada. Falta saber se estas discrepâncias se devem à falta de preparação dos professores ou se podemos atribuí-la às características das turmas.

Na quinta questão, sobre *se o professor se sente líder*, 66 docentes (72,5%) responde sim e 25 (27,5%) respondem não.

	Frequência	Percentage m	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Sim	66	72,5	72,5	72,5
Não	25	27,5	27,5	100,0
Total	91	100,0	100,0	

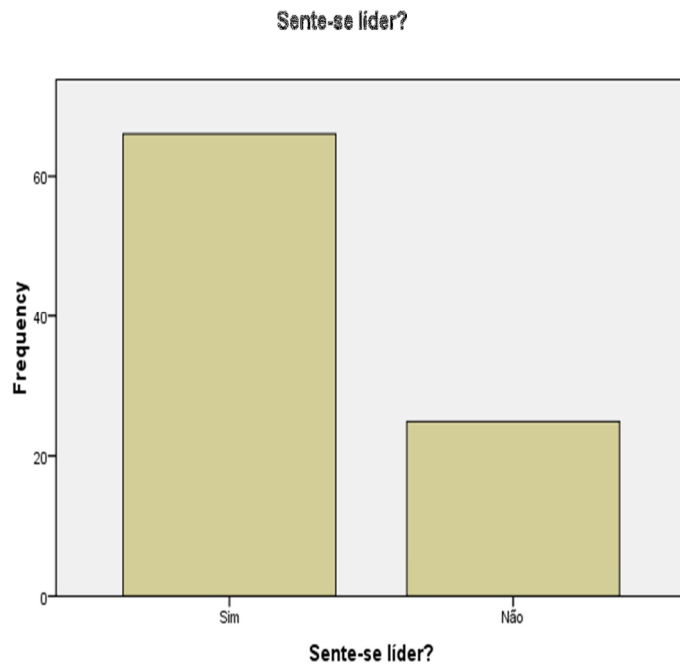


Gráfico 10

Atendendo ao que refere Silva *et al.* (2000), “a liderança constitui um dos principais problemas associados à indisciplina na sala de aula.”, podemos deduzir que pelo menos 27,5% dos docentes podem estar direta ou indiretamente a assumir que existe indisciplina nas suas aulas. Uma vez que a falta de liderança não é o único motivo de indisciplina, podemos concluir através dos resultados desta questão que a indisciplina pode ser mais abrangente e situar-se muito acima destes valores.

Na sexta questão, *como exerce a liderança*, 53 docentes (58,2%) escolhem a primeira hipótese (procurando ser um exemplo de conduta e profissionalismo), 37 (40,7%) escolhem a segunda (criando em cada aula espaços de liberdade e criatividade) e 1 (1,1%) a terceira.

		Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas	Procurando ser um exemplo de conduta e profissionalismo	53	58,2	58,2	58,2
	Criando em cada aula espaços de liberdade e criatividade	37	40,7	40,7	98,9
	Impondo autoridade	1	1,1	1,1	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Como exerce essa liderança?

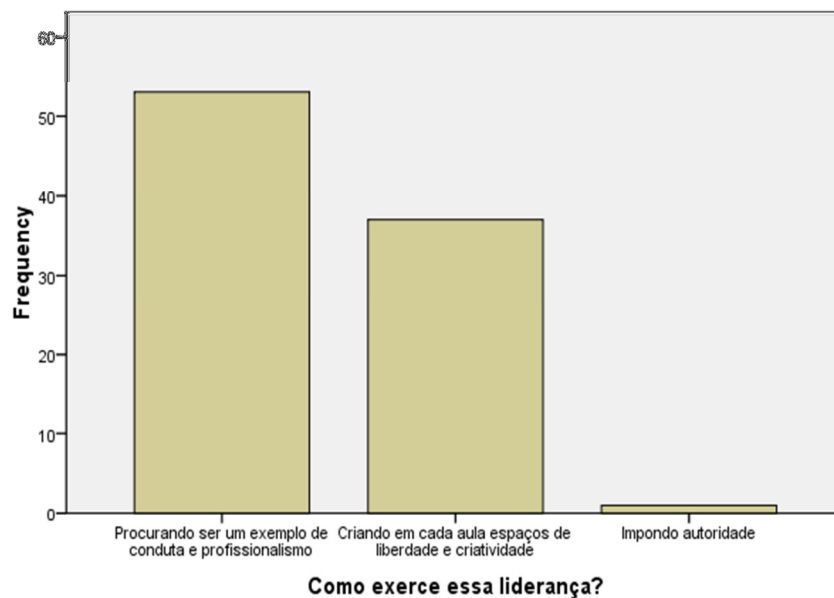


Gráfico 11

A partir da análise dos resultados do gráfico 11 observa-se que os professores exercem a liderança procurando ser um exemplo de conduta e profissionalismo (58,2%) ou criando em cada aula espaços de liberdade e criatividade (40,7%). Se compararmos estes dados com os do gráfico 10 podemos concluir que isso nem sempre é possível uma vez que 27,5% dos professores não se sentem líderes. Além disso quando cruzamos estes dados com os do gráfico 8, no qual, 40,7% reponderam que a liderança se obtêm a partir da autoridade, podemos afirmar que os professores, mesmo assim, preferem exercer a

liderança através das virtudes expressas nos resultados obtidos no gráfico 11, apesar de nalguns casos estes pressupostos poderem por em risco a liderança.

Na sétima questão sobre se *a liderança depende do perfil dos professores ou das diferenças de género ou nível de formação*, 67 (73,6%) responde sim e 24 (26,4%) responde não.

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Sim	67	73,6	73,6	73,6
Não	24	26,4	26,4	100,0
Total	91	100,0	100,0	

Pensa que a liderança depende do perfil dos professores, bem como das diferenças entre géneros e níveis de formação?

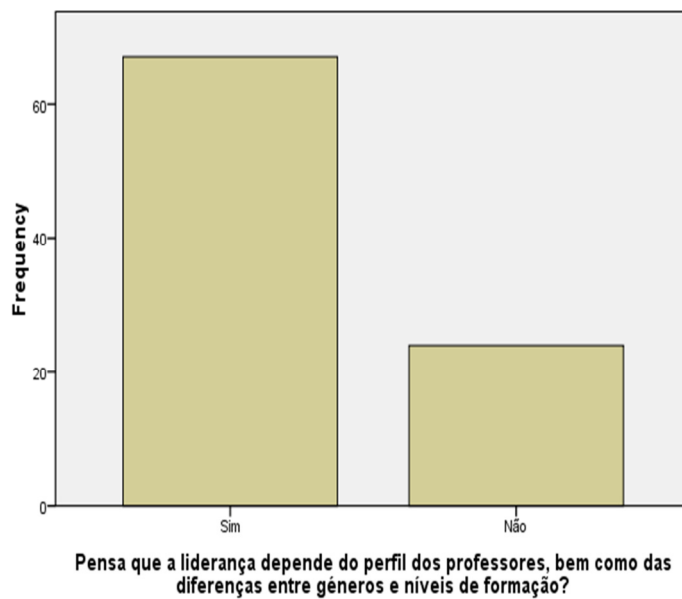


Gráfico 12

A partir da análise do gráfico 12 concluímos que os professores na sua maioria entende que a liderança depende do perfil do professor (73,6%) secundarizando a diferenças de género ou nível de formação. Falta saber se a experiência profissional é um fator determinante.

Por fim na oitava questão sobre *o que os professores percecionam de si próprios no domínio da liderança, é o que se verifica na realidade* 18 (19,8%) respondem sim e 73 (80,2%) respondem não.

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Sim	18	19,8	19,8	19,8
Não	73	80,2	80,2	100,0
Total	91	100,0	100,0	

O que os professores percecionam de si próprios no domínio da liderança, é o que se verifica na realidade?

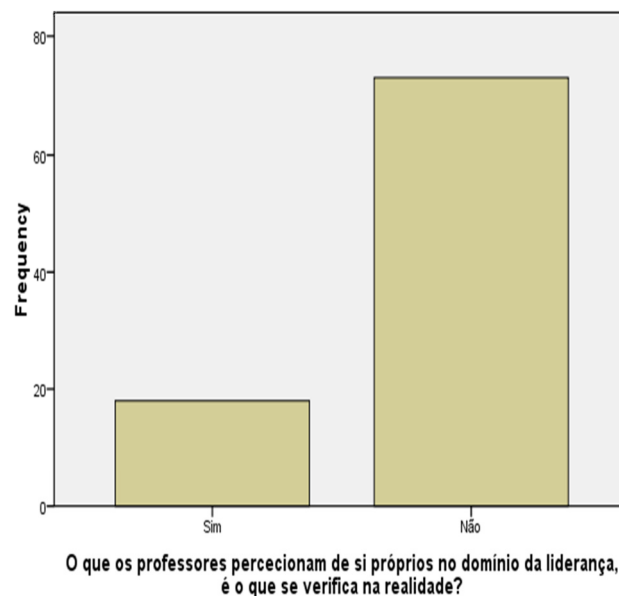


Gráfico 13

Tendo em conta Bossert et al. (1982) que afirma que liderança é a capacidade de influenciar os outros para que possam assumir as linhas que lhes são propostas como premissa para a sua ação, podemos deduzir a partir da análise do gráfico 13 que os professores podem ter dificuldade em influenciar positivamente os alunos para as atividades propostas, uma vez que (80,2%) dos professores o percecionam de si próprios no domínio da liderança, não é o que se verifica na realidade, ou seja, na realidade os professores não percecionam de si próprios uma capacidade de dirigir de modo eficaz um determinado grupo de alunos.

A **terceira parte do questionário** é composta por 8 questões relacionadas com a indisciplina na escola.

Na primeira questão sobre quais *os casos mais comuns de indisciplina na sua aula*, 66 docentes (72,5 %) na primeira hipótese (alunos irrequietos) respondem sim e 25 (27,5%) respondem não.

		Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas	Sim	66	72,5	72,5	72,5
	Não	25	27,5	27,5	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

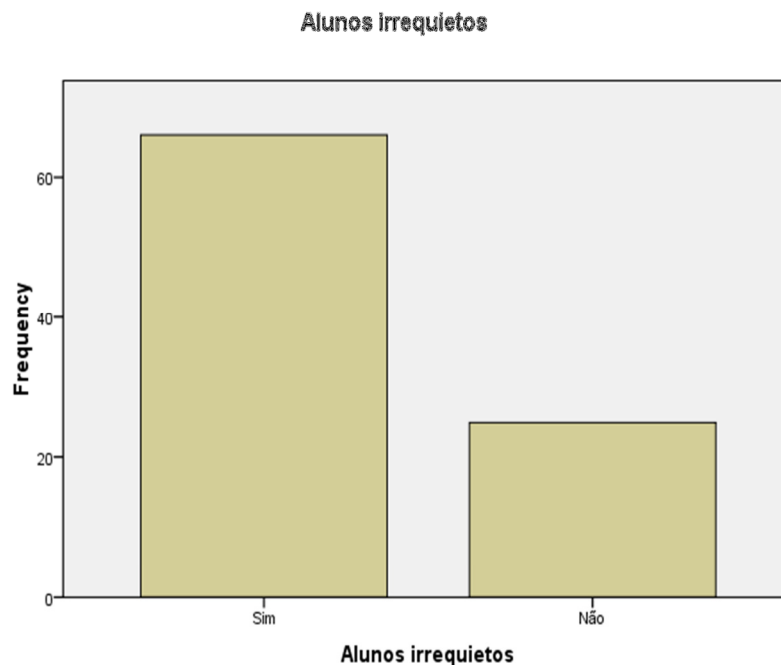


Gráfico 14

Tendo em conta a nossa experiência sabemos que em princípio quando os alunos não estão a realizar nenhuma tarefa ou em tarefas com natureza mais prática, têm tendência para ficar mais irrequietos. A partir da análise aos resultados do gráfico 14 pode-se afirmar que pode haver situações de inatividade dos alunos e que isso pode justificar que a ocorrência de “os alunos irrequietos” é aqui considerado um caso vulgar de indisciplina (72,5 %). Falta saber se isso afeta as diferentes disciplinas, de igual forma, e se varia de acordo com a faixa etária.

Na segunda hipótese (alunos que não cooperam com o professor) 32 (35,2%) respondem sim e 59 (64,8%) respondem não.

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Sim	32	35,2	35,2	35,2
Não	59	64,8	64,8	100,0
Total	91	100,0	100,0	

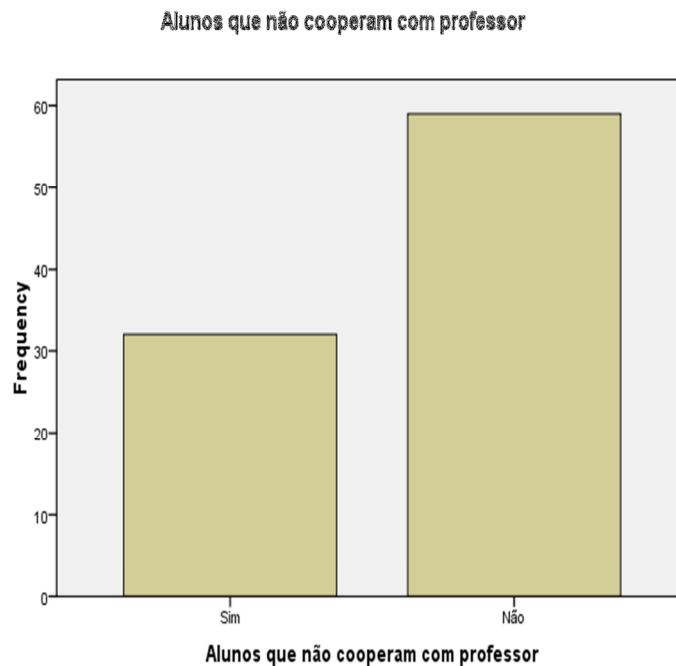


Gráfico 15

Analisando o gráfico 15 verificamos que existe um número significativo de alunos (35,2%) que não cooperam com o professor. Neste caso não será muito arriscado concluir que algumas atividades realizadas nas aulas podem não ser o suficientemente adequadas e apelativas para atrair os alunos e levá-los a exercer uma cooperação efetiva. Torna-se necessário saber quais as disciplinas mais afetadas e que tipo de alunos é que têm maior tendência para este comportamento.

Na terceira hipótese (alunos quase sempre distraídos) 57 (62,6%) respondem sim e 34 (37,4%) respondem não.

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Sim	57	62,6	62,6	62,6
Não	34	37,4	37,4	100,0
Total	91	100,0	100,0	

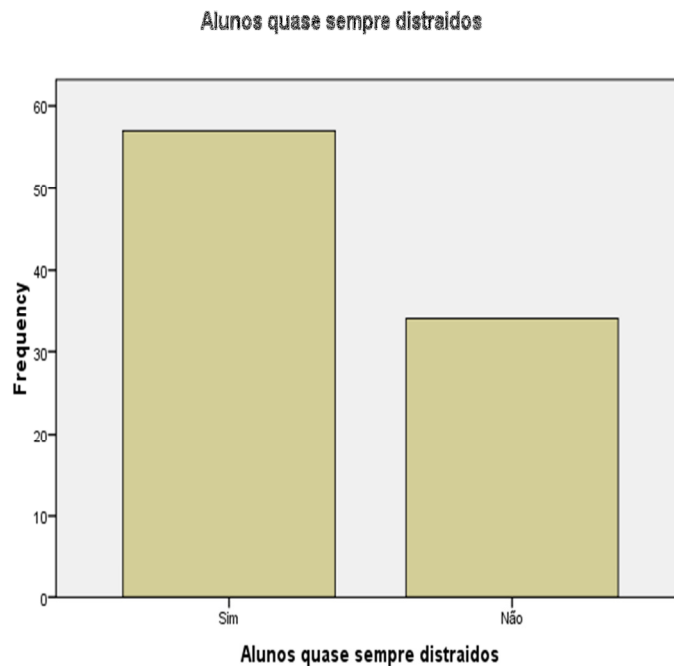


Gráfico 16

Os resultados do gráfico 16 revela que (62,6%) dos alunos estão quase sempre distraídos e esta informação completa a análise dos resultados expressos no gráfico 15 porque a distração pode ser considerada um dos motivos da não cooperação e os motivos explicativos podem ser os referidos na análise dos resultados do gráfico anterior.

Numa quarta hipótese (alunos que trocam mensagens e papelinhos) 23 (25,3%) respondem sim e 68 (74,7%) respondem não.

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Sim	23	25,3	25,3	25,3
Não	68	74,7	74,7	100,0
Total	91	100,0	100,0	

Alunos que trocam mensagens

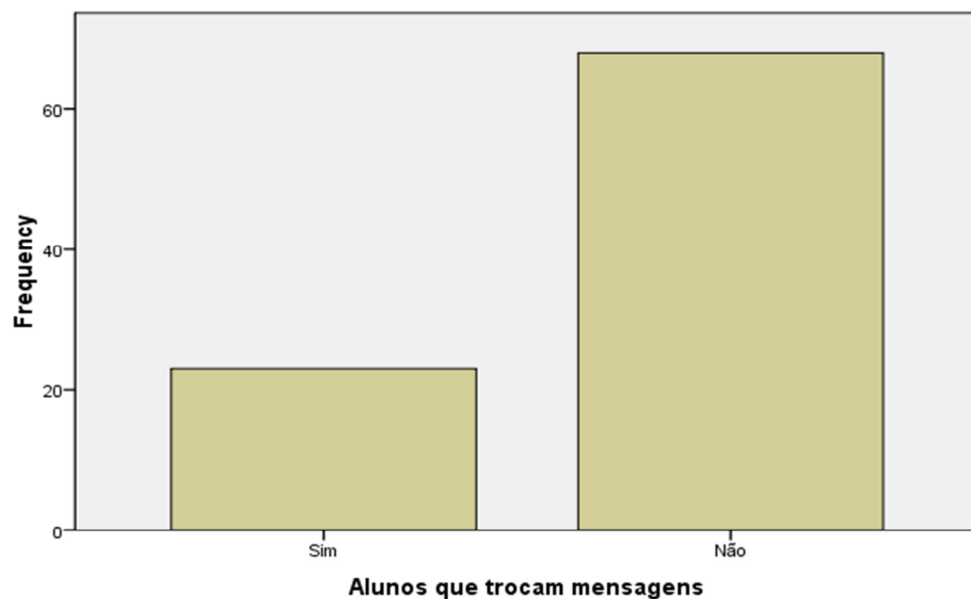


Gráfico 17

Estes resultados podem estar relacionados com a faixa etária dos alunos e essa análise está fora do âmbito deste trabalho.

Apesar da sua incidência ser de “apenas” (25,3%), adquire uma grande importância porque é geradora de muita instabilidade na sala de aula.

Na quinta hipótese (alunos com comportamentos violentos) 28 (30,8%) respondem sim e 63 (69,2%) respondem não.

		Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas	Sim	28	30,8	30,8	30,8
	Não	63	69,2	69,2	100,0
Total		91	100,0	100,0	

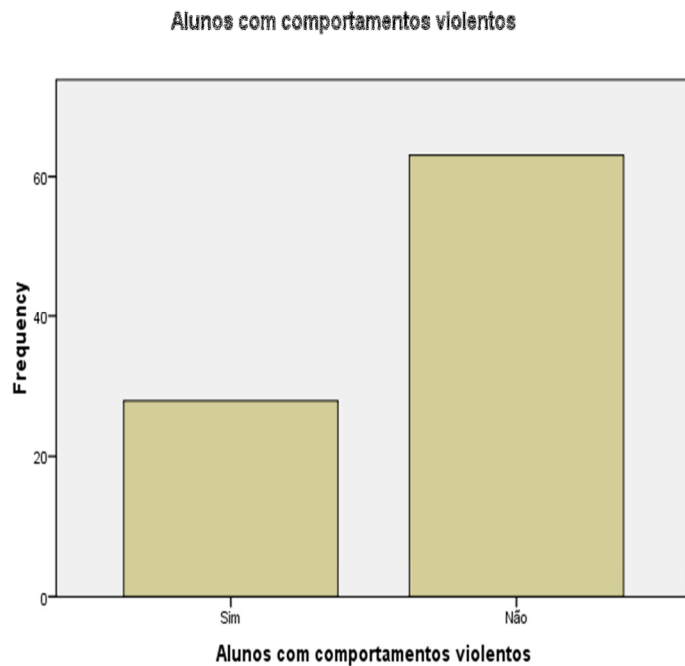


Gráfico 18

Através da análise dos resultados do gráfico 18 podemos compreender os resultados do gráfico 8, ou seja, a necessidade da imposição da autoridade pode estar relacionada com o facto de existirem alunos com comportamentos violentos e isso pode provocar nos docentes a percepção que esse é um dos métodos mais eficazes para a solucionar.

Na sexta hipótese (alunos que pedem frequentemente para ir à casa de banho) 16 (17,6%) respondem sim e 75 (82,4%) respondem não.

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Sim	16	17,6	17,6	17,6
Não	75	82,4	82,4	100,0
Total	91	100,0	100,0	

Alunos que pedem muitas vezes para ir à casa de banho

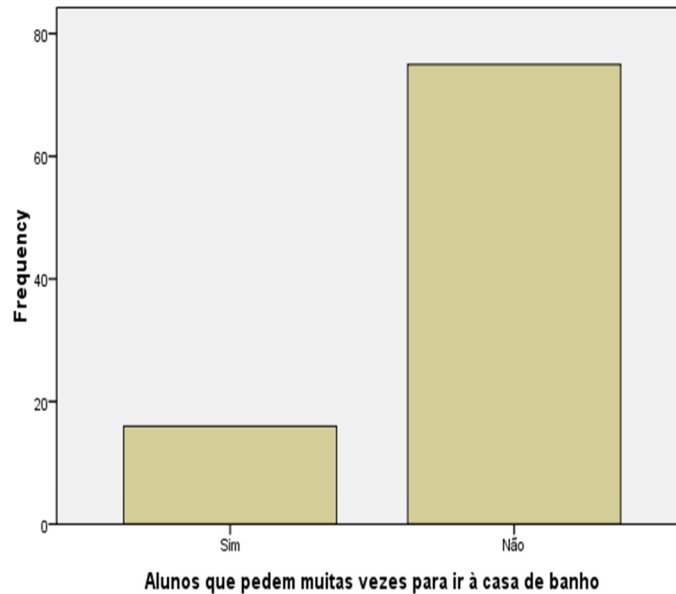


Gráfico 19

Relativamente à sexta hipótese podemos verificar que a incidência de alunos que pedem muitas vezes para ir à casa de banho não é muito elevada (17,6%) e se considerarmos que esta prática está muita vezes ligadas a instabilidades emocionais, podemos concluir que este não é um fator suscetível de provocar muita instabilidade, embora quando é crónica em determinados alunos, o professor deva procurar saber as razões junto do diretor de turma para poder atuar.

Na sétima hipótese (alunos que interrompem as aulas com atitudes agressivas) 39 (42,9%) respondem sim e 52 (57,1%) respondem não.

		Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas	Sim	39	42,9	42,9	42,9
	Não	52	57,1	57,1	100,0
Total		91	100,0	100,0	

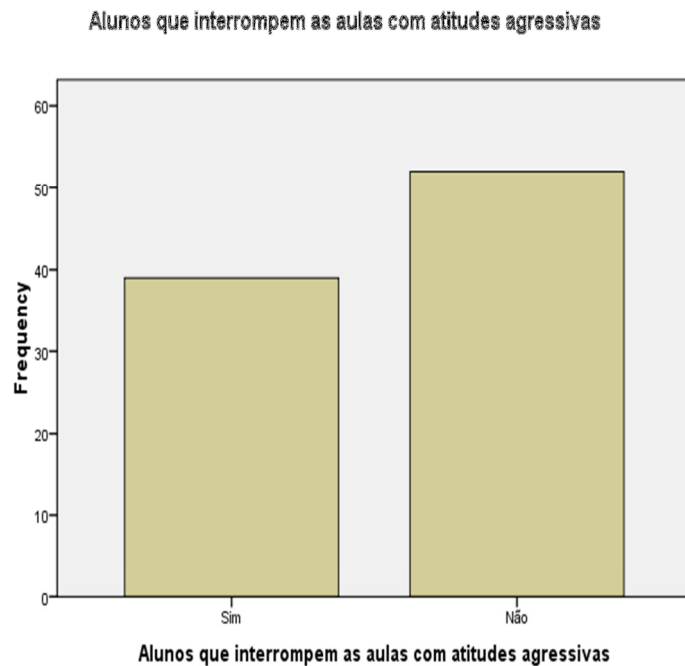


Gráfico 20

Os dados descritos no gráfico 20 estão em parcial consonância com os resultados obtidos na quinta hipótese a qual revelou que 30,8% dos alunos têm comportamentos violentos, mas neste caso os resultados obtidos, 42,9% alunos que interrompem as aulas com atitudes agressivas, ultrapassam com algum significado os resultados da quinta hipótese e isso pode ser explicado pelas tensões competitivas que muitas vezes se geram na sala de aula e que nem sempre é fácil evitar.

Na oitava hipótese (alunos que não gostam de trabalhar em grupo) 10 (11,0%) respondem sim e 81 (89,0%) respondem não.

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Sim	10	11,0	11,0	11,0
Não	81	89,0	89,0	100,0
Total	91	100,0	100,0	



Gráfico 21

Estes resultados podem confirmar que o trabalho de grupo é uma prática pouco usual no ensino e talvez por isso os alunos revelam maioritariamente (89,0%) que não gostam de o fazer. Certamente porque é uma atividade raramente trabalhada.

Na nona hipótese (alunos que se mostram desinteressados) 73 (80,2%) respondem sim e 18 (19,8%) respondem não.

		Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas	Sim	73	80,2	80,2	80,2
	Não	18	19,8	19,8	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

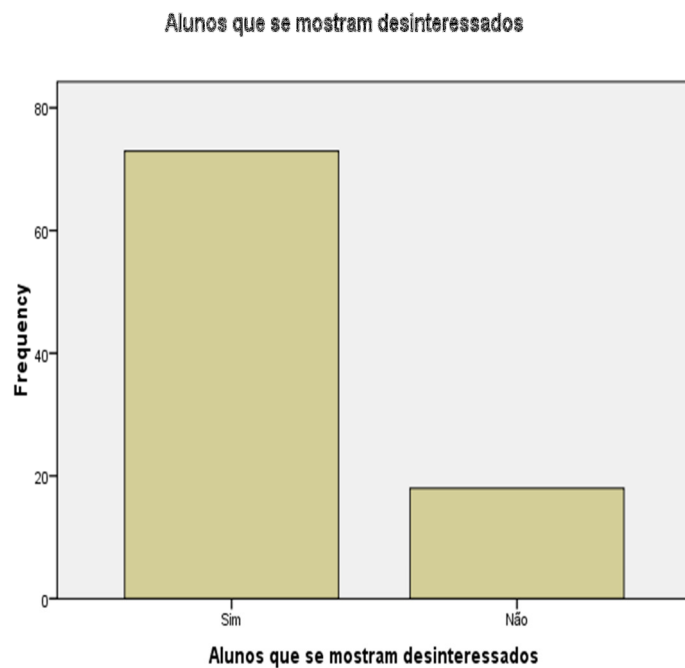


Gráfico 22

Os resultados expressos neste gráfico estão em parcial consonância com os do gráfico 15 onde se verificou que existe um número significativo de alunos (35,2%) não cooperam com o professor. Estes dados vem reforçar a análise feita relativamente ao gráfico 15 onde se inferiu que possivelmente algumas atividades realizadas nas aulas podem não ser suficientemente adequadas e apelativas para motivar o interesse dos alunos.

Na segunda questão sobre qual é o *grau de gravidade de vários tipos de indisciplina*, na primeira hipótese (falar em voz baixa) 22 docentes (24,2%) respondem nada grave, 53 (58,2%) pouco grave e 16 (17,6%) grave.

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Nada grave	22	24,2	24,2	24,2
Pouco grave	53	58,2	58,2	82,4
Grave	16	17,6	17,6	100,0
Total	91	100,0	100,0	

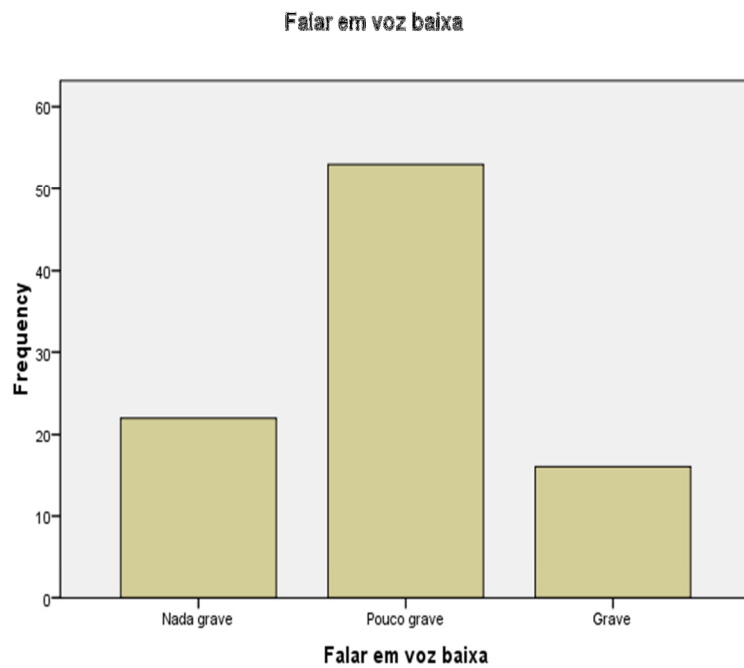


Gráfico 23

Analisando estes dados fica demonstrado que esta não é uma atitude perturbadora e quem lida com alunos sabe que são naturais estes comportamentos.

Na segunda hipótese (trocar mensagens e papelinhos) 1 (1,1%) responde nada grave, 26 (28,6%) pouco grave, 50 (54,9%) grave e 14 (15,4%) muito grave.

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Nada grave	1	1,1	1,1	1,1
Pouco grave	26	28,6	28,6	29,7
Grave	50	54,9	54,9	84,6
Muito grave	14	15,4	15,4	100,0
Total	91	100,0	100,0	

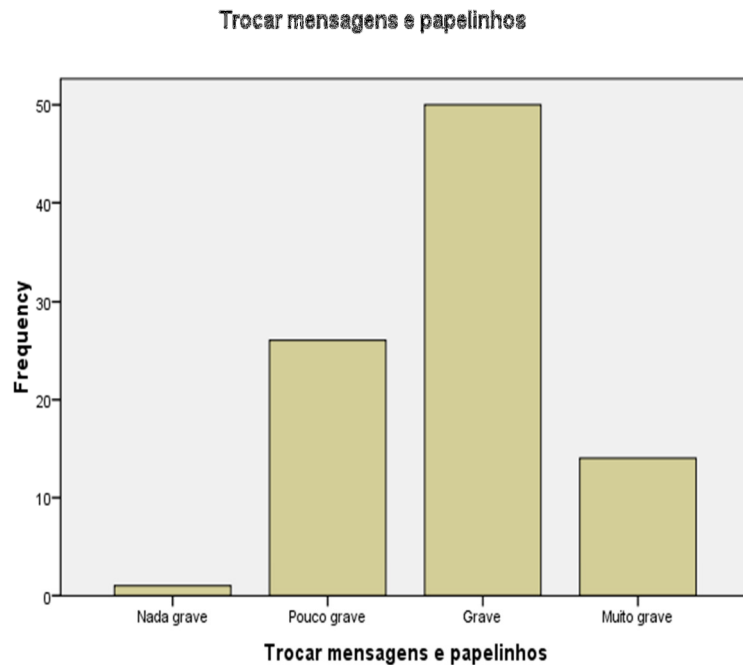


Gráfico 24

Estes resultados reforçam a análise feita aos resultados expressos no gráfico 17, ou seja, a troca de mensagens e papelinhos devido ao número de alunos envolvidos é uma fonte geradora instabilidade na sala de aula e que deve ser contrariada.

Na terceira hipótese (Gozar os colegas) 6 (6,6%) pouco grave, 37 (40,7%) grave, e 48 (52,7%) muito grave.

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Pouco grave	6	6,6	6,6	6,6
Grave	37	40,7	40,7	47,3
Muito grave	48	52,7	52,7	100,0
Total	91	100,0	100,0	

Gozar os colegas

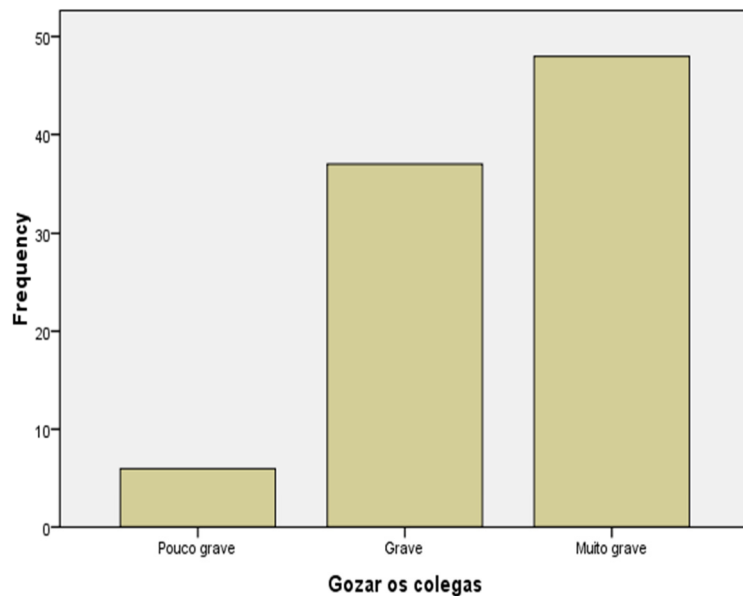


Gráfico 25

Estes resultados reforçam uma previsível evidência, ou seja, gozar com os colegas é uma fonte geradora de desigualdades e provavelmente de insucesso escolar até porque os alunos “gozados” são normalmente os mais frágeis. Estes alunos devem ser protegidos de forma a atenuar ou evitar danos irreversíveis.

Na quarta hipótese (Gozar o professor) 1 (1,1%) nada grave, 2 (2,2%) pouco grave, 14 (15,4%) grave, e 74 (81,3%) muito grave.

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Nada grave	1	1,1	1,1	1,1
Pouco grave	2	2,2	2,2	3,3
Grave	14	15,4	15,4	18,7
Muito grave	74	81,3	81,3	100,0
Total	91	100,0	100,0	

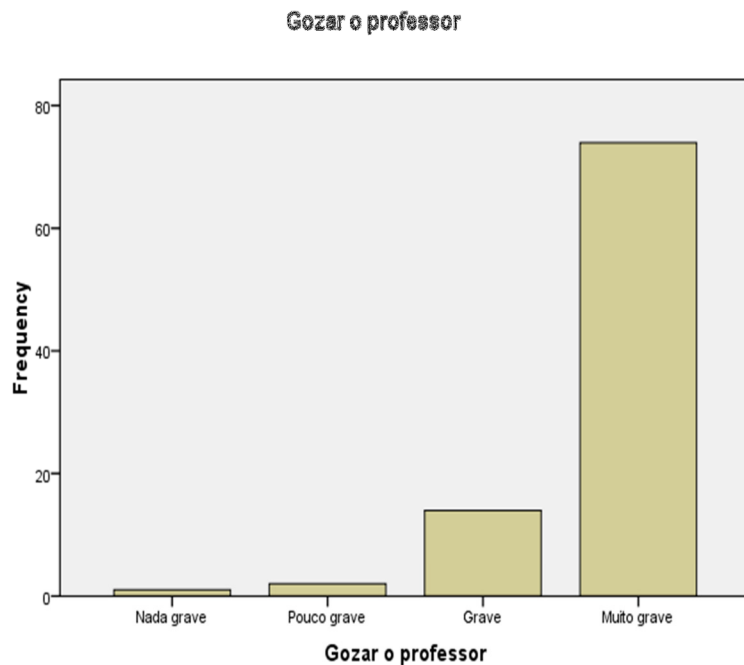


Gráfico 26

A surpresa destes resultados é ter havido 1 docente que considerou nada grave e dois que consideraram pouco grave. Pensamos que existe uma clara consciência de toda a comunidade escolar que esta é uma situação muito grave e que se ocorrer é uma fonte geradora de indisciplina.

Na quinta hipótese (fazer perguntas pouco adequadas à aula) 3 (3,3%) nada grave, 21 (23,1%) pouco grave, 56 (61,5%) grave e 11 (12,1%) muito grave.

	Frequência	Percentage m	Validas Porcentagem	Porcentagem acumulada
Validas Nada grave	3	3,3	3,3	3,3
Pouco grave	21	23,1	23,1	26,4
Grave	56	61,5	61,5	87,9
Muito grave	11	12,1	12,1	100,0
Total	91	100,0	100,0	



Gráfico 27

Através da análise destes dados podemos concluir que existem atitudes que à partida, deviam ser consideradas por todos como perturbadoras do bom funcionamento das aulas, mas neste caso nem sempre se verifica. As razões para que (3,3%) considere nada grave e (23,1%) pouco grave, pode estar relacionado com o facto de os alunos muitas vezes usarem esta estratégia como uma forma de afirmação, se estas questões forem menosprezadas pela turma podem não ter um efeito tão negativo como desde logo, seria de supor.

Na sexta hipótese (não acatar as ordens do professor) 5 (5,5%) pouco grave, 22 (24,2%) grave e 64 (70,3%) muito grave.

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Pouco grave	5	5,5	5,5	5,5
Grave	22	24,2	24,2	29,7
Muito grave	64	70,3	70,3	100,0
Total	91	100,0	100,0	

Não acatar as ordens do professor



Gráfico 28

Através da análise do gráfico, fica claro que não acatar as ordens dos professores é um fator muito negativo e que tem muita probabilidade de se repetir.

Na sétima hipótese (recusar-se a trabalhar) 2 (2,2%) pouco grave, 44 (48,4%) grave e 45 (49,5%) muito grave.

Recusar-se a trabalhar

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Pouco grave	2	2,2	2,2	2,2
Grave	44	48,4	48,4	50,5
Muito grave	45	49,5	49,5	100,0
Total	91	100,0	100,0	

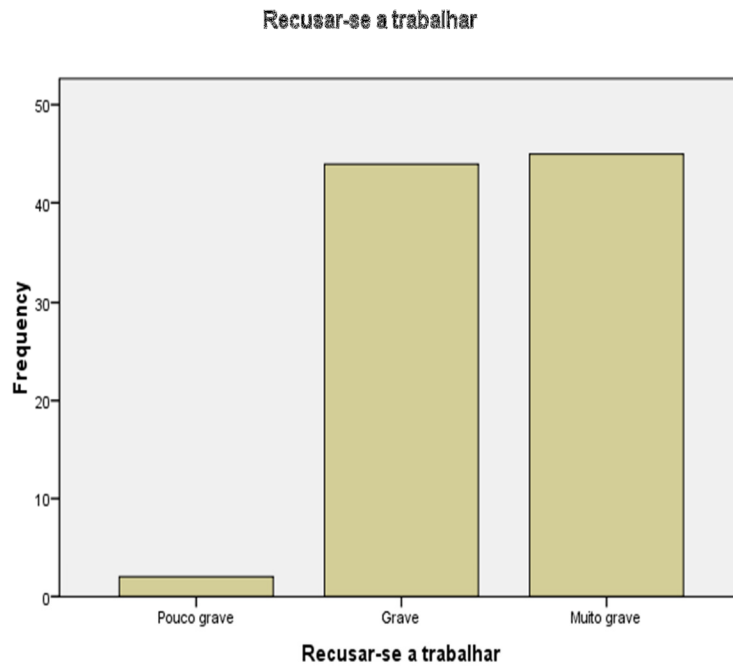


Gráfico 29

Quando os alunos se recusam a trabalhar é por demais evidente que é uma situação geradora de indisciplina porque quando os alunos não estão ocupados é quase certo que vão gerar perturbação. Esta análise está em linha com os dados do gráfico 29 uma vez que é considerado grave para 48,4% dos docentes e muito grave para 49,5%.

Na oitava hipótese (agredir os colegas) 8 (8,8%) pouco grave, 5 (5,5%) grave e 78 (85,7%) muito grave.

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Pouco grave	8	8,8	8,8	8,8
Grave	5	5,5	5,5	14,3
Muito grave	78	85,7	85,7	100,0
Total	91	100,0	100,0	

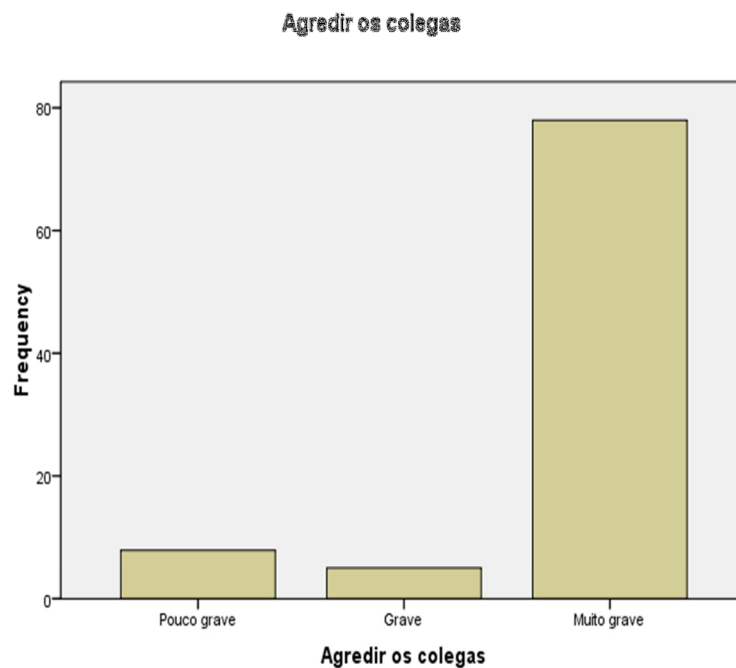


Gráfico 30

Estes resultados devem ser cruzados com a análise feita aos resultados expressos no gráfico 25, só que neste caso, as atitudes são levadas aos extremos e além de podermos considerar que é uma fonte geradora de desigualdades e de insucesso escolar, consideramos que se não houver uma intervenção firme e rápida pode mesmo potenciar o abandono escolar. Esta é uma situação que é naturalmente considerada como muito grave, para 85,7 dos docentes.

Na nona hipótese (agredir o professor) 1 (1,1%) nada grave, 5 (5,5%) pouco grave, 1 (1,1%) grave e 84 (92,3%) muito grave.

		Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas	Nada grave	1	1,1	1,1	1,1
	Pouco grave	5	5,5	5,5	6,6
	Grave	1	1,1	1,1	7,7
	Muito grave	84	92,3	92,3	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

Agredir o professor

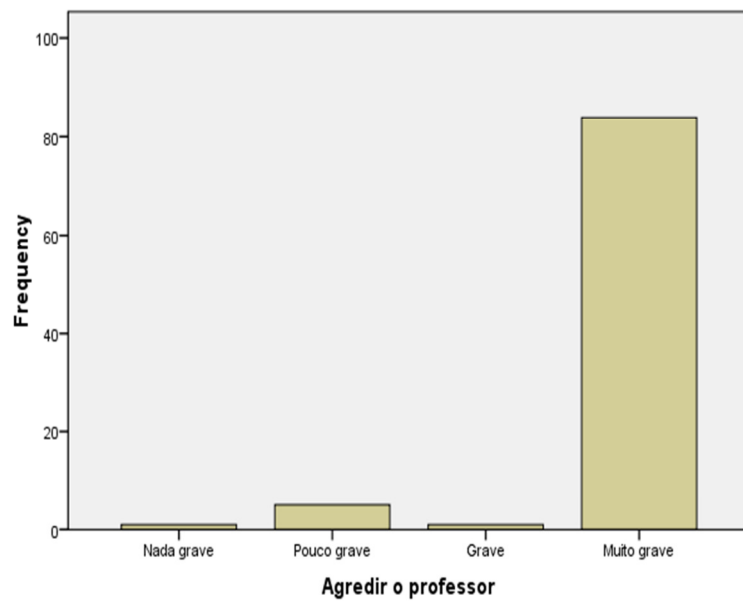


Gráfico 31

A surpresa destes resultados é um professor ter referido que é “nada grave” e cinco terem dito que é “pouco grave”. Esta é uma situação de extrema complexidade e de grande gravidade e quando acontece torna-se incompatível a convivência entre aluno e professor.

Na terceira questão, *em que patamar se encontra a indisciplina na escola*, 2 docentes (2,2%) responderam patamar 1, 7 docentes (7,7%) patamar 2, 22 docentes (24,2%) patamar 3, 44 docentes (48,4%) patamar 4 e 16 docentes (17,6%) patamar 5.

Estatística

No seu entender em que patamar se encontra, a indisciplina na sua escola em que 1 é baixo e 5 é alto?

N	Validas	91
	Em falta	0
	Mean	3,71
	Median	4,00
	Mode	4
	Std. Deviation	,922
	Minimum	1
	Maximum	5

No seu entender em que patamar se encontra, a indisciplina na sua escola em que 1 é baixo e 5 é alto?

	Frequência	Percentagem em	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas 1	2	2,2	2,2	2,2
2	7	7,7	7,7	9,9
3	22	24,2	24,2	34,1
4	44	48,4	48,4	82,4
5	16	17,6	17,6	100,0
Total	91	100,0	100,0	

Histogram

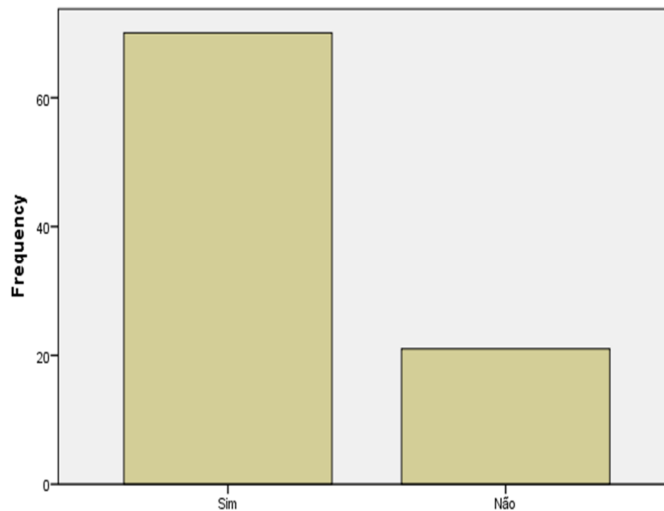


Gráfico 32

Na quarta questão, *a diminuição da indisciplina passa pela implementação de um prática dialogante dos professores com os alunos, numa atitude concertada entre todos os docentes*, 70 docentes (76.9%) responderam sim e 21 (23,1%) responderam não.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	70	76,9	76,9	76,9
Não	21	23,1	23,1	100,0
Total	91	100,0	100,0	

A diminuição da indisciplina passa pela implementação de uma prática mais dialogante dos professores com os alunos, numa atitude concertada entre todos os docentes?



A diminuição da indisciplina passa pela implementação de uma prática mais dialogante dos professores com os alunos, numa atitude concertada entre todos os docentes?

Gráfico 33

Estes dados devem ser comparados com os do gráfico 9, no qual, 98,9% dos docentes referem que o diálogo com os alunos ajuda a construir a liderança. Embora neste caso não atinja valores tão elevados com os do gráfico 9, parece que fica claro que existe uma relação entre a liderança de um professor e a diminuição da indisciplina e isso fica evidenciado, uma vez que 76.9% dos docentes apontam para o diálogo com os alunos como uma das práticas importantes para a diminuição da indisciplina. A concertação com outros professores é de extrema importância porque deve ser implementada e promovida a liderança “do professor” e não de um, ou de outro professor em particular, e isso só poderá concretizar-se com o empenho de todos.

Na quinta questão, *estratégias já implementadas para diminuir a indisciplina*, na primeira hipótese (diversificação das estratégias) 63 professores (69,2%) responderam sim e 28 (30,8) responderam não.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	63	69,2	69,2	69,2
Não	28	30,8	30,8	100,0
Total	91	100,0	100,0	

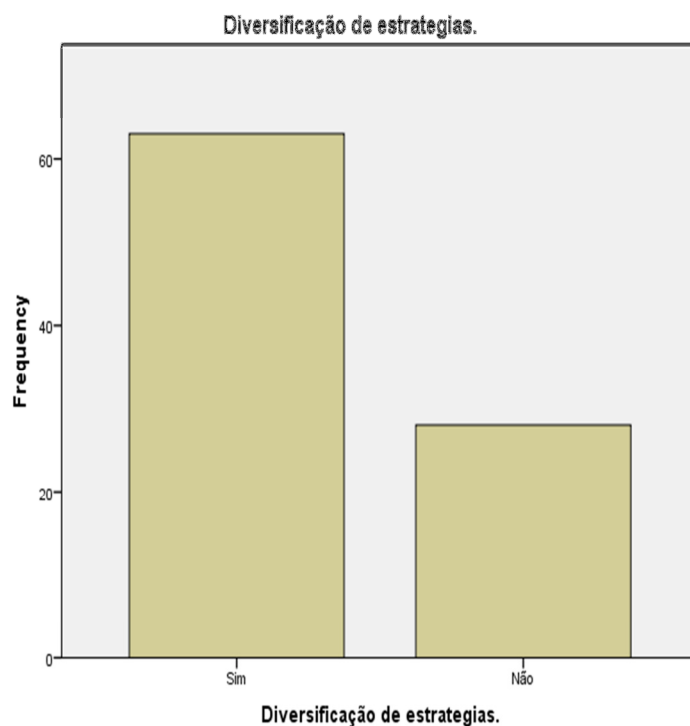


Gráfico 34

Os resultados do gráfico 34 apontam para a importância da diversificação de estratégias *para diminuir a indisciplina* (69,2%). No ensino público é vulgar a heterogeneidade das turmas e por isso acreditamos que só com diversidade de estratégias é que se pode abranger todos ou quase todos os alunos. Determinadas “receitas” aplicadas não têm o mesmo efeito em todos e por isso é necessário diversificar estratégias. A surpresa destes dados é que 30,8% dos docentes não defenderam a diversificação de estratégias, talvez estes docentes sejam em parte os 40,7% que no gráfico 8 respondem que a liderança se conquista impondo autoridade.

Na segunda hipótese (relacionamento das matérias com a atualidade) 40 docentes (44,0%) responderam sim e 51 docentes (56,0%) responderam não.

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Sim	40	44,0	44,0	44,0
Não	51	56,0	56,0	100,0
Total	91	100,0	100,0	

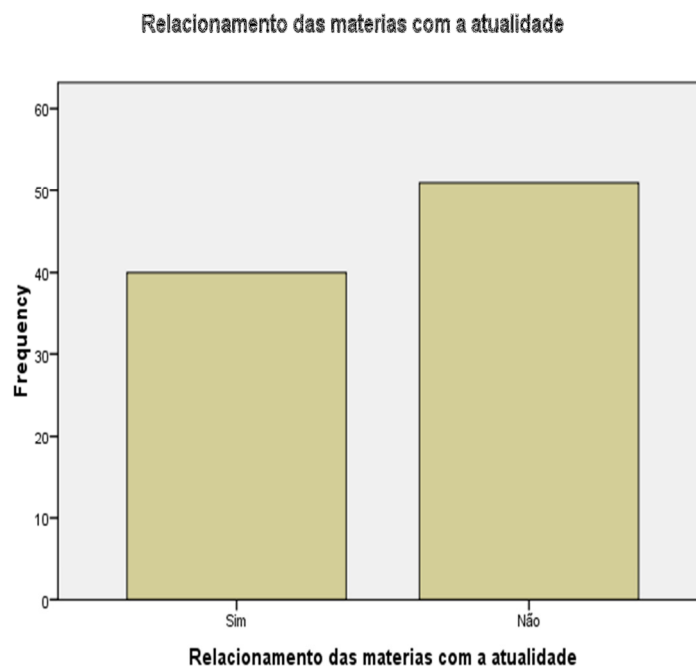


Gráfico 35

De acordo com a experiência é nossa convicção que as matérias, quando possível, devem surgir a partir de situações e vivências do quotidiano. Quando isso acontece os alunos sentem-se parte integrante da aula já que se está a abordar as suas vivências. Os resultados são em parte uma surpresa porque (56,0%) responderam que não existe relacionamento das matérias com a atualidade. Pensamos que esse relacionamento é possível e é transversal a quase todas as disciplinas, sendo por isso importante a consciencialização dos docentes sobre as oportunidades de participação dos alunos nas aulas.

Na terceira hipótese (diálogo permanente, valorizando a escola como veículo de preparação para a vida ativa) 67 docentes (73,6%) responderam sim e 24 docentes (26,4%) responderam não.

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Sim	67	73,6	73,6	73,6
Não	24	26,4	26,4	100,0
Total	91	100,0	100,0	

Diálogo permanente, valorizando a escola como veículo de prep. para a vida ativa

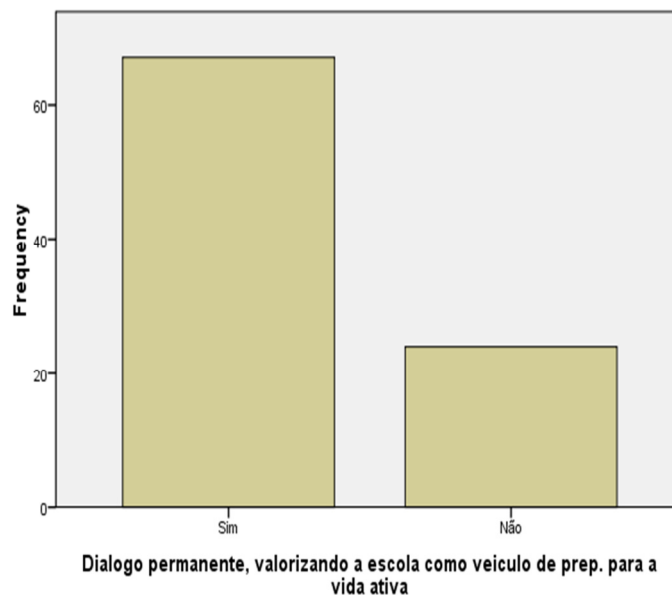


Gráfico 36

Educar é abrir caminhos, é construir uma ideia de futuro que lute por preparar os alunos para a vida ativa. Mas, como nas escolas há alunos de diversas procedências socioculturais, económicas, geográficas ou étnicas, é importante valorizar a participação de todos, dando a conhecer, uns aos outros, os desafios da vida ativa e a importância da escola para se atingir o sucesso. Pensamos que esta discussão só dará frutos através do diálogo permanente e esta ideia é partilhada por 73,6% dos docentes desta amostra.

Na quarta hipótese (medidas punitivas) 30 docentes (33,0%) responderam sim e 61 docentes (67,0%) responderam não.

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Sim	30	33,0	33,0	33,0
Não	61	67,0	67,0	100,0
Total	91	100,0	100,0	

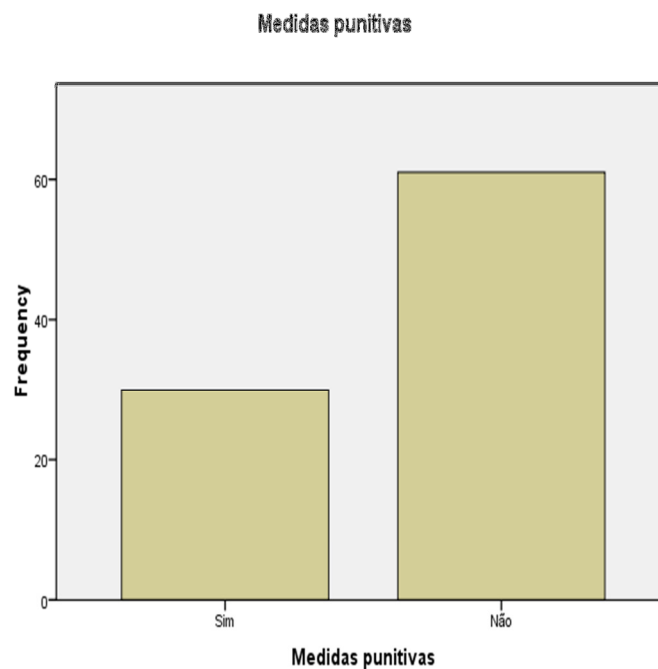


Gráfico 37

No controlo da indisciplina as medidas punitivas atuam *"por um tempo curto, mas não produz uma mudança de comportamento duradoura"* (Curwing, 1987, citado por Amado, 2001, p.176), detendo apenas temporariamente a indisciplina e em vez de ter o efeito esperado, pode surgir como um reforço positivo ao comportamento desviante (Gotzens, 1986; citado por Amado, 2001). Amado (2001) refere ainda que a ausência de consistência, por um lado, e a inflexibilidade por parte do professor, por outro, podem causar o agravamento dos comportamentos sancionados e originar situações de *stress* e de ansiedade. Desta forma podemos concluir que estas medidas previstas na lei devem ser aplicadas muito pontualmente e apenas quando se esgotaram todas as outras alternativas. Esta ideia é partilhada por 67,0% dos docentes desta amostra.

Os 33% dos docentes que defendem as medidas punitivas devem estar incluídos nos 40,7% que defendem que *a liderança se conquista impondo autoridade* (Gráfico 8)

Na sexta questão, *a indisciplina dos alunos levava-o, caso fosse possível, ao abandono da profissão*, 67 docentes (73,6%) respondem sim e 24 docentes (26,4%) respondem não.

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Sim	67	73,6	73,6	73,6
Não	24	26,4	26,4	100,0
Total	91	100,0	100,0	

A indisciplina dos seus alunos levava-o, caso fosse possível e viável, ao abandono da profissão?

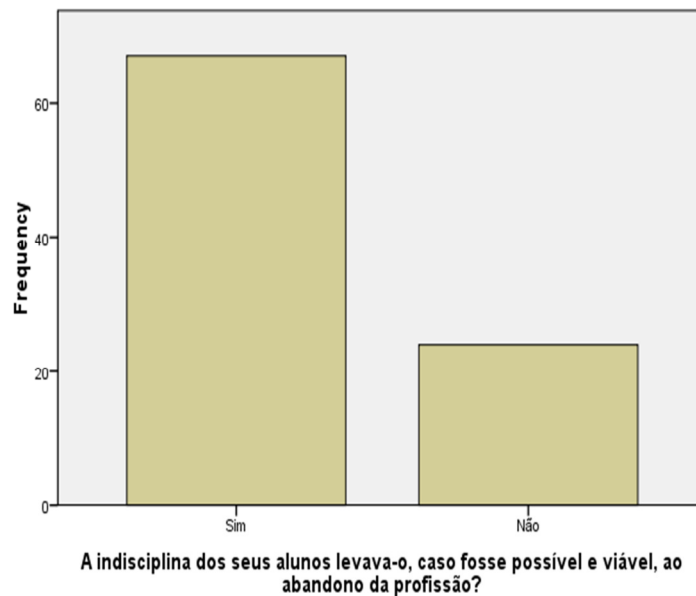


Gráfico 38

Com estes resultados parece que fica claro que a formação inicial e contínua dos professores não os prepara para entender as manifestações psíquicas presentes na sala de aula. Os efeitos negativos dessas manifestações são visíveis na prática, e manifestam-se através da indisciplina. Este fenómeno provoca danos nos professores e tal como indicam os resultados desta questão (*a indisciplina dos alunos poderia, caso fosse possível, levar ao abandono da profissão de 73,6% dos docentes desta amostra*), podemos estar perante um

dos principais motivos do abandono precoce da profissão, que se verificou nos últimos anos.

Na sétima questão, *o desejo de abandono da profissão é recente ou antigo*, 4 professores (4,4%) respondem antigo, 70 docentes (76,9%) respondem recente e 17 docentes (18,7%) não respondem.

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Antigo	4	4,4	4,4	4,4
Recente	70	76,9	76,9	81,3
Não responde	17	18,7	18,7	100,0
Total	91	100,0	100,0	

O desejo de abandono da profissão é antigo ou recente?

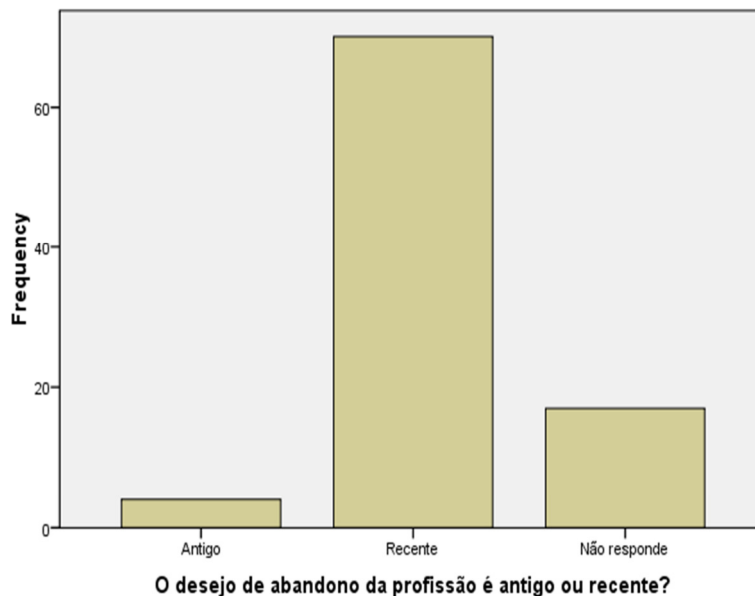


Gráfico 39

Parece ficar claro que o desejo de abandono da profissão é recente (76,9%). Se compararmos os dados deste gráfico com o anterior no qual 73,6% dos docentes referem a indisciplina como um fator determinante para o abandono da profissão, até poderíamos afirmar que a indisciplina é um fenómeno recente, mas qualquer professor sabe que isso não corresponde à realidade e por isso devem existir outros fatores desmotivadores.

Na oitava questão, *a que atribui esse sentimento*, 67 professores (73,6%) respondem desmotivação e desvalorização da escola, 7 docentes (7,7%) cansaço e 17 docentes (18,7%) não respondem.

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Desmotivação devido à desvalorização da escola	67	73,6	73,6	73,6
Cansaço	7	7,7	7,7	81,3
Não responde	17	18,7	18,7	100,0
Total	91	100,0	100,0	

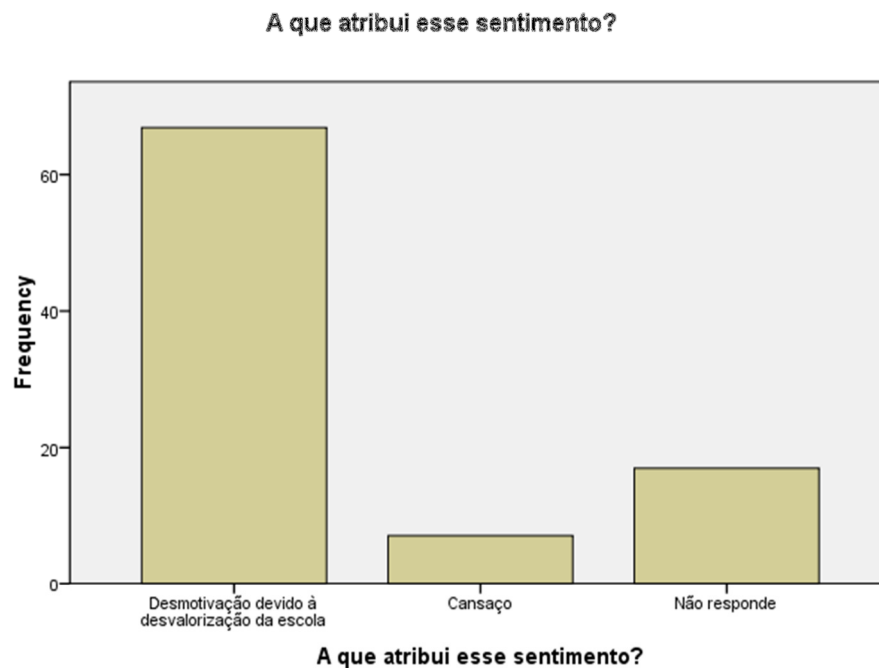


Gráfico 40

A análise destes resultados reforça o que foi referido na análise do gráfico 39. É claro que a desvalorização da escola potencia a indisciplina e que o cansaço muitas vezes tem origem no mesmo motivo, mas podem existir outros. Sabemos pelos dados Gráfico 38 que a indisciplina é um fator determinante no desejo de abandono, mas não podemos inferir, com rigor, o real peso, já que os resultados deste gráfico deixam em aberto a existência de outros fatores.

A **quarta parte do questionário** é composta por 7 questões relacionadas com a liderança, motivação e indisciplina na escola.

Na primeira questão sobre que *tipo de liderança deveria exercer para melhorar a indisciplina dos alunos*, 24 docentes (26,4 %) responderam autocrática, 65 docentes (71,4%) democrática e 2 docentes (2,2%) liberal.

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Autocrática	24	26,4	26,4	26,4
Democrática	65	71,4	71,4	97,8
Liberal	2	2,2	2,2	100,0
Total	91	100,0	100,0	

Que tipo de liderança deveria exercer para melhorar a indisciplina dos alunos?

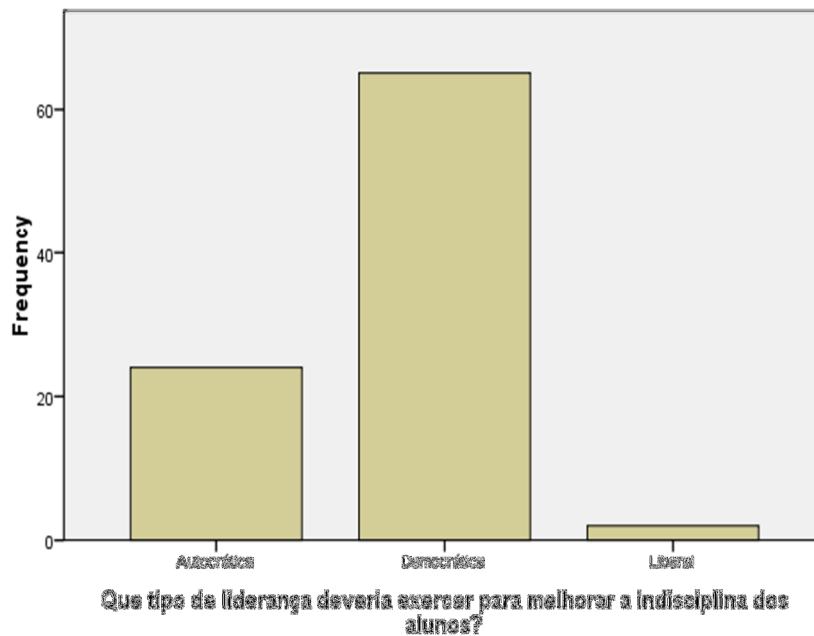


Gráfico 41

A análise destes resultados nos quais 71,4% dos docentes defendem a democraticidade da liderança vem reforçar a ideia de Slavin (2006), quando afirma que as regras devem ser vistas pelos alunos como justas e explicadas de forma clara e intencional e para que isso seja possível o melhor caminho é sem dúvida uma gestão democrática.

Na segunda questão, *impactos das ações da liderança direta na motivação/indisciplina dos alunos*, 65 docentes (71,4%) responderam que haveria melhoria do comportamento dos alunos e 26 (28,6%) responderam que não, 54 (59,3%) responderam maior motivação dos alunos e 37 (40,7%) responderam que não e 48 (52,7%) responderam melhoria dos resultados escolares, cabendo ao não, 43 docentes (47,3%).

		Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas	Sim	65	71,4	71,4	71,4
	Não	26	28,6	28,6	100,0
Total		91	100,0	100,0	

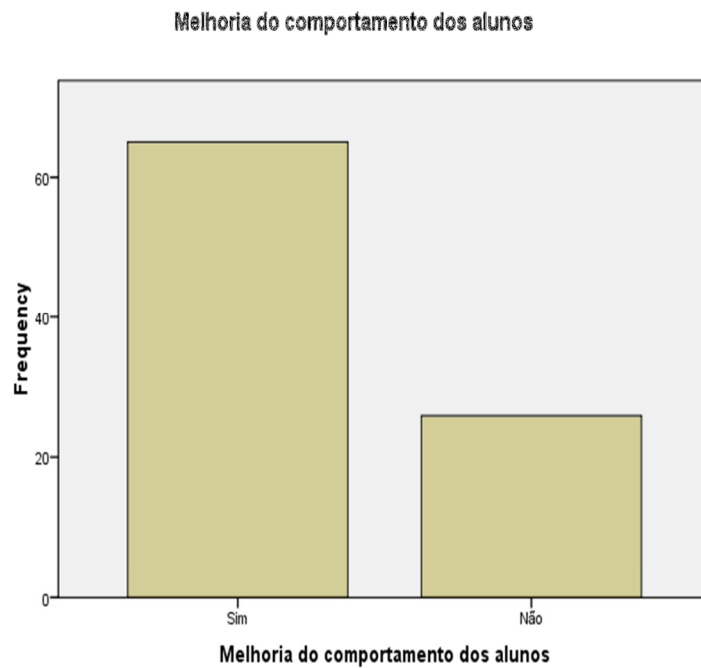


Gráfico 42

		Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas	Sim	54	59,3	59,3	59,3
	Não	37	40,7	40,7	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

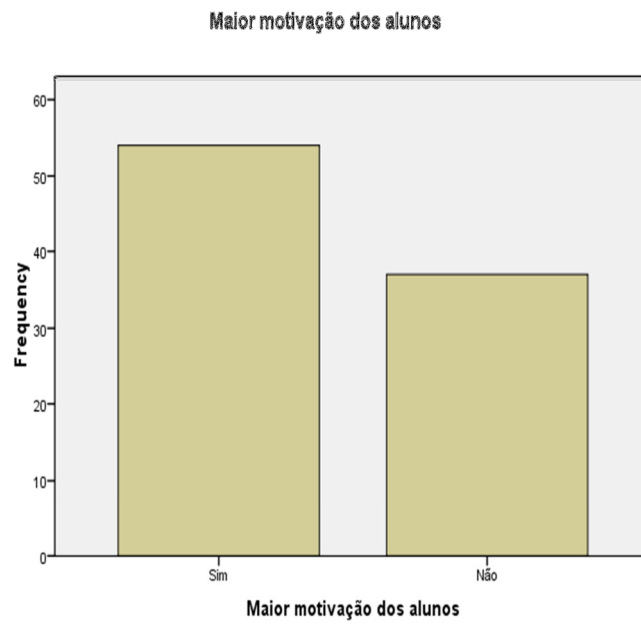


Gráfico 43

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Sim	48	52,7	52,7	52,7
Não	43	47,3	47,3	100,0
Total	91	100,0	100,0	

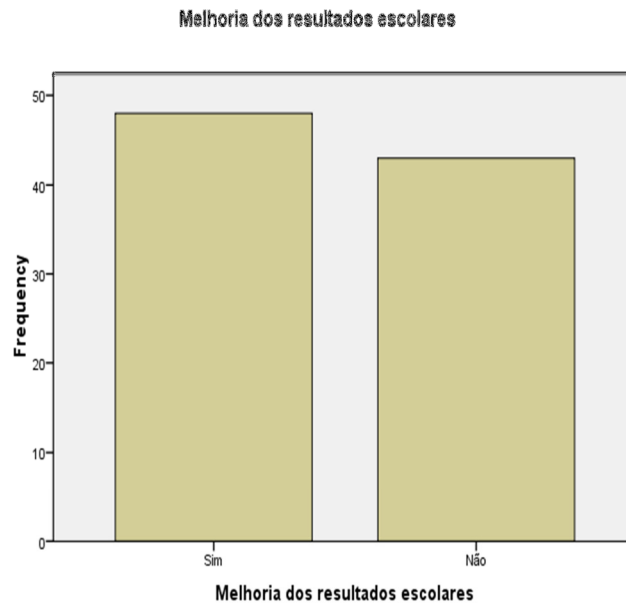


Gráfico 44

Se entendermos que a liderança direta se baseia essencialmente em regras embora não se exclua a democraticidade das ações compreendemos com mais facilidade os resultados da segunda questão e que estão expressos nos gráficos 42, 43 e 44. Este estilo de liderança teria maior impacto na melhoria do comportamento dos alunos 71,4%, enquanto que, para apenas 59,3% promoveria uma maior motivação dos alunos e só 52,7% responderam que melhoraria os resultados escolares. A partir desta análise podemos deduzir que este estilo de liderança não é o mais conveniente uma vez que ele não promove uma efetiva melhoria da motivação dos alunos e conseqüentemente a subida dos resultados escolares.

Na terceira questão, *a liderança do professor ou falta dela, condicionam a aprendizagem*, 81 (89,0%) responderam sim e 10 (11,0%) responderam não.

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Sim	81	89,0	89,0	89,0
Não	10	11,0	11,0	100,0
Total	91	100,0	100,0	

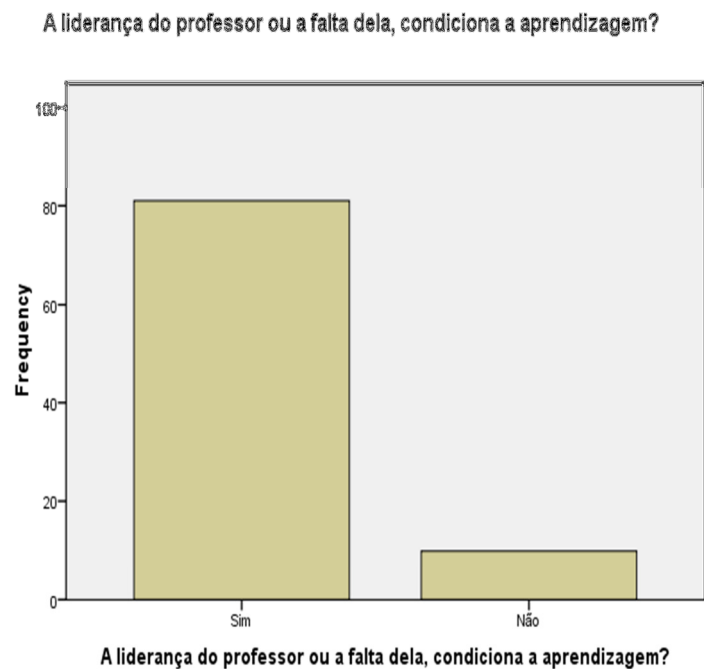


Gráfico 45

Estes resultados confirmam tudo o que foi referido ao longo deste trabalho, ou seja, a liderança do professor promove boas aprendizagens e hábitos de trabalho no aluno, enquanto que a falta dela é um catalisador de indisciplina. Esta ideia é reforçada por Rego e Caldeira (1998) que entre outros fatores, destacam como uma das principais causas de indisciplina, o modo como o professor faz a gestão da aula.

Na quarta questão, *que ferramentas utilizam para medir o nível motivacional dos alunos e que ações são tomadas no sentido de os motivar afirmando assim a liderança*, 69 professores (75,8%) responderam observação direta, 38 (41,8%) responderam diferentes tipos de trabalho, 30 (33,0%) responderam utilização de novas tecnologias, 52 (57,1%) responderam dialogando frequentemente sobre assuntos do interesse da escola e dos alunos e 62 (68,1%) responderam promoção da auto-estima dos alunos.

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Sim	69	75,8	75,8	75,8
Não	22	24,2	24,2	100,0
Total	91	100,0	100,0	

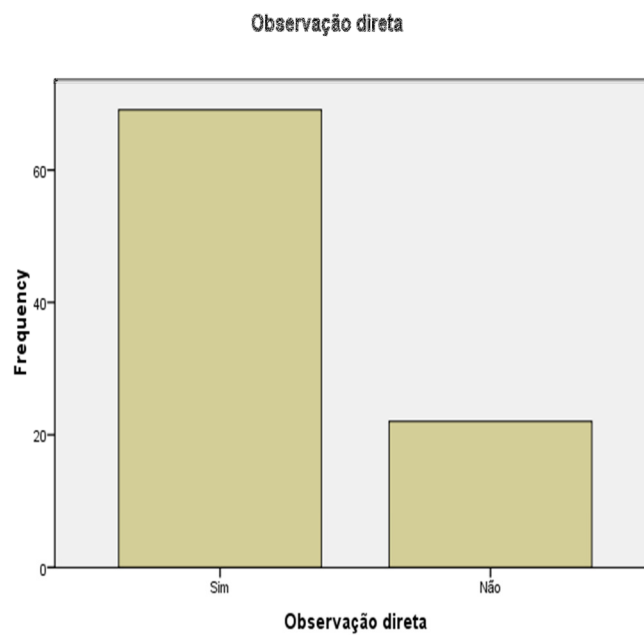


Gráfico 46

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Sim	38	41,8	41,8	41,8
Não	53	58,2	58,2	100,0
Total	91	100,0	100,0	

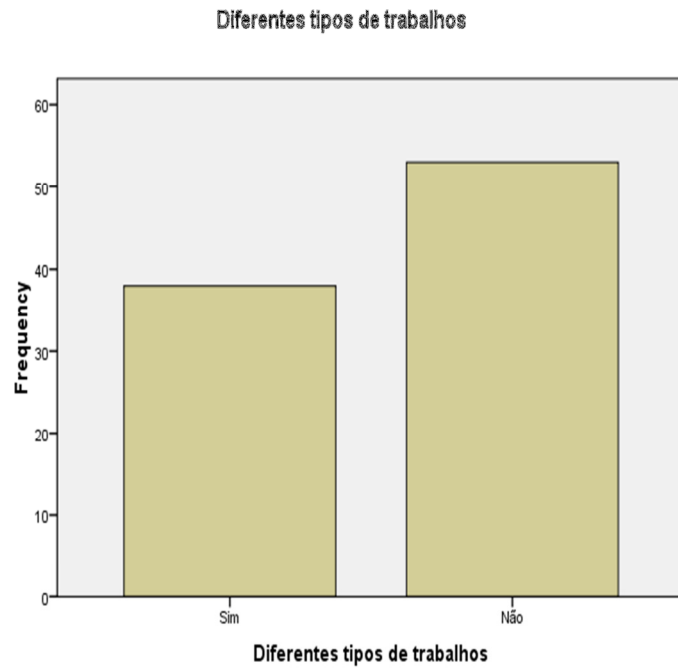


Gráfico 47

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Sim	30	33,0	33,0	33,0
Não	61	67,0	67,0	100,0
Total	91	100,0	100,0	

Utilização de novas tecnologias

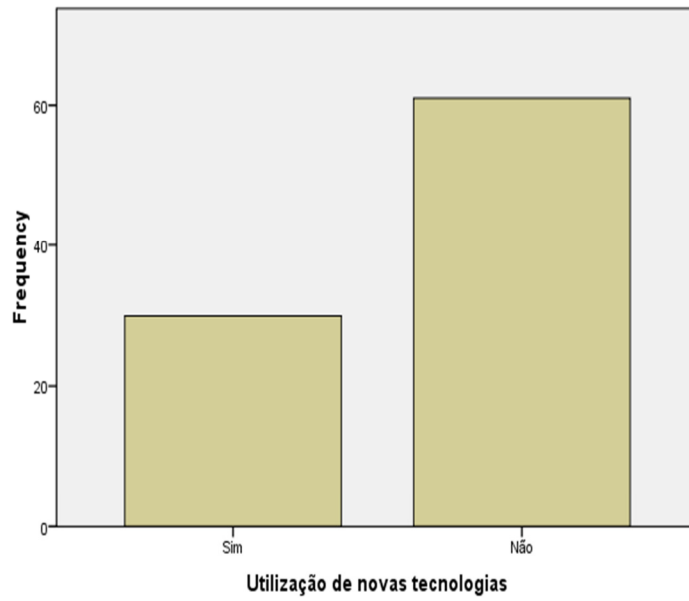


Gráfico 48

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Sim	52	57,1	57,1	57,1
Não	39	42,9	42,9	100,0
Total	91	100,0	100,0	

Dialogando frequentemente sobre assuntos de interesse da escola e dos alunos

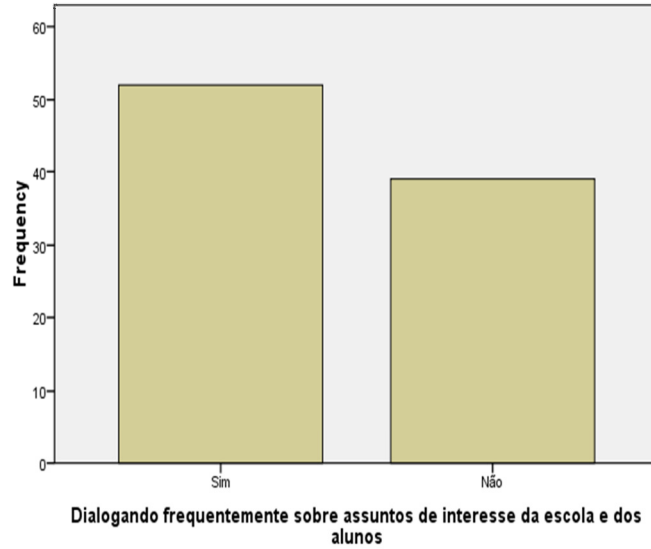


Gráfico 49

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Sim	62	68,1	68,1	68,1
Não	29	31,9	31,9	100,0
Total	91	100,0	100,0	

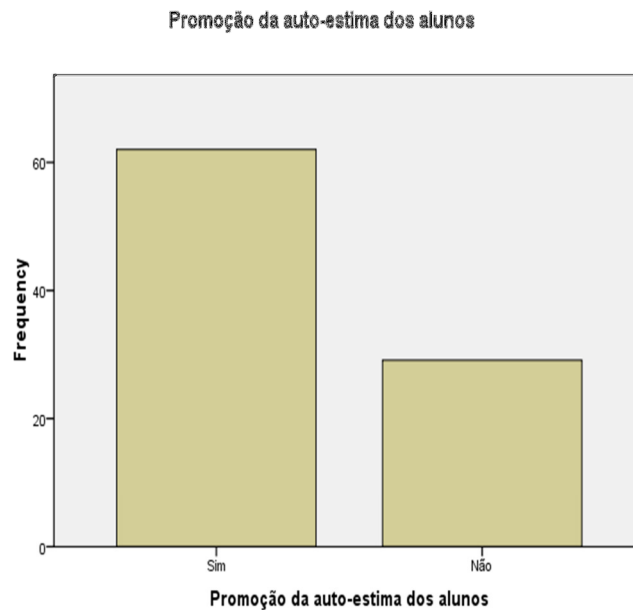


Gráfico 50

Na quarta questão, que ferramentas utilizam para medir o nível motivacional dos alunos e que ações são tomadas no sentido de os motivar afirmando assim a liderança, destaca-se a observação direta (75,8%) e a promoção da autoestima dos alunos (68,1%). Relativamente à observação direta parece ser claro que dadas as características do ambiente de sala de aula e da existência de turmas heterogenias a observação direta deve ser efetiva, para que o professor esteja atento a todas as incidências e exercer efetivamente a sua liderança tanto ao nível das aprendizagens como na gestão de conflitos. A promoção da autoestima é fundamental que seja exercida e bem exercida, ou seja, deve ser particularmente dirigida aos alunos mais frágeis, menos integradas e com piores resultados escolares.

Relativamente ao diálogo frequente com os alunos sobre assuntos do seu interesse e da escola é com alguma surpresa que apenas 57,1% dos docentes o façam porque esse é um mecanismo importante na motivação dos alunos para as atividades escolares e para a

própria escola. É também com alguma surpresa verificar que apenas 33,0% responderam que utilizam novas tecnologias. Embora essas práticas não sejam a resolução de muitos dos problemas da sala de aula, elas no entanto contribuem definitivamente para a motivação dos alunos uma vez que são uma ferramenta importante e complementar no ensino porque permitem a criação e o desenvolvimento de competências diversificadas.

Também parece que a diversificação de trabalhos é realizada por uma percentagem baixa de docentes (41,8%). Numa escola incluída com turmas cada vez mais heterogéneas é importante esta diversificação para chegar com sucesso a todos os alunos.

Na quinta questão, *os alunos sentem os professores como líderes na sala de aula e na escola*, 43 docentes (47,3%) responderam sim e 48 (52,7%) responderam não.

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Sim	43	47,3	47,3	47,3
Não	48	52,7	52,7	100,0
Total	91	100,0	100,0	

Os alunos sentem os professores como líderes na sala de aula e na escola?

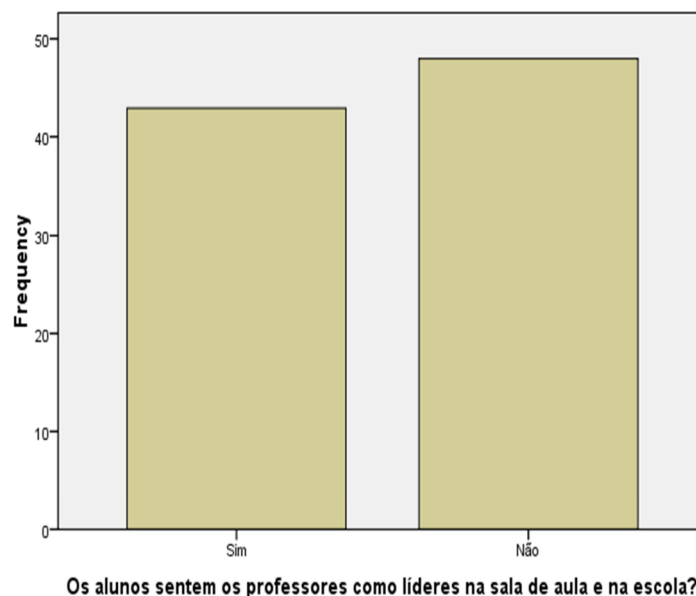


Gráfico 51

A análise à quinta questão, sobre se os alunos sentem os professores como líderes na sala de aula e na escola, revela resultados preocupantes uma vez que (52,7%) dos docentes responderam não. É fácil deduzir que quando os professores não se sentem líderes vão ocorrer fenómenos de indisciplina. Esta questão pode responder indiretamente ao nível de indisciplina nesta escola e que a partir destes dados podemos inferir que é elevada.

Na sexta questão, *de quem é a culpa nos casos de indisciplina dos alunos*, 31 docentes (34,1%) respondem os professores, 66 (72,5%) responderam a família e 78 (85,7%) o sistema educativo.

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Sim	31	34,1	34,1	34,1
Não	60	65,9	65,9	100,0
Total	91	100,0	100,0	

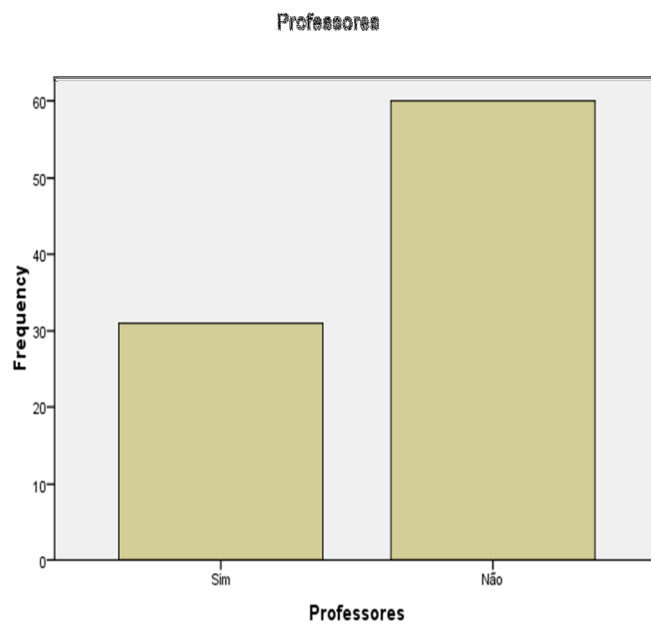


Gráfico 52

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Sim	66	72,5	72,5	72,5
Não	25	27,5	27,5	100,0
Total	91	100,0	100,0	

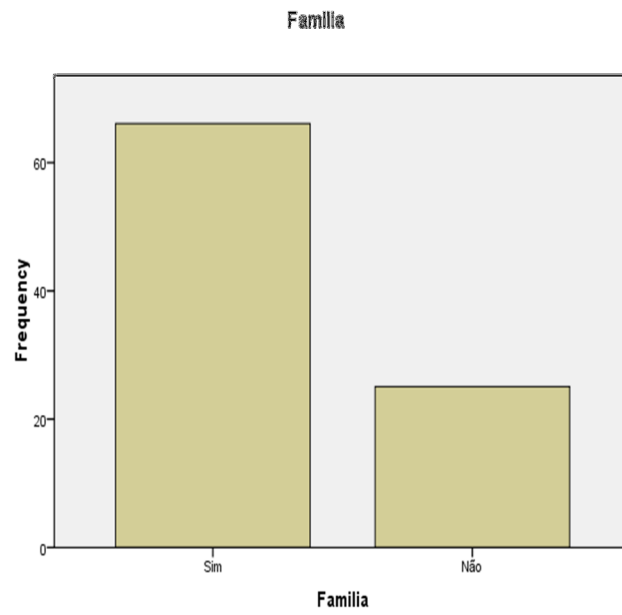


Gráfico 53

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Sim	78	85,7	85,7	85,7
Não	13	14,3	14,3	100,0
Total	91	100,0	100,0	

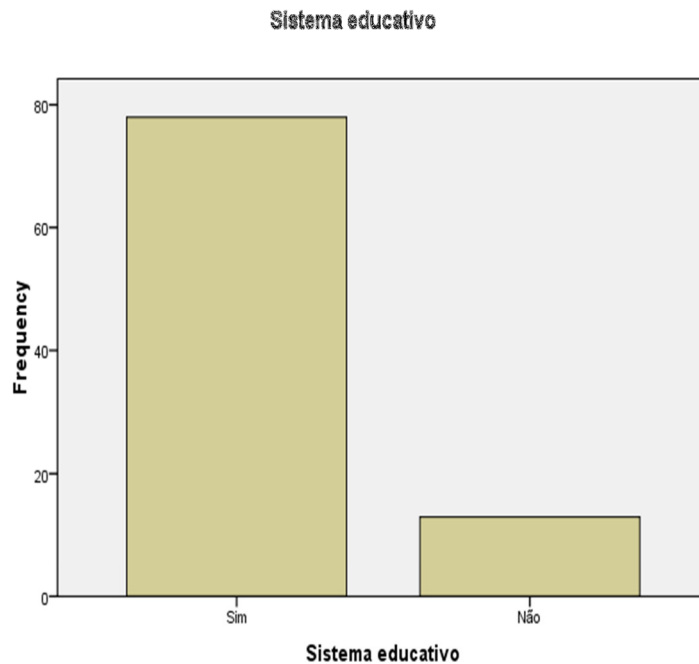


Gráfico 54

Na sexta questão, *a culpa dos casos de indisciplina dos alunos*, é atribuída maioritariamente ao sistema educativo (85,7%) e à família (72,5%) e apenas (34,1%) aos professores. Se atendermos ao que referem Rego e Caldeira (1998) quando afirmam que os cinco principais fatores que podem contribuir para a indisciplina, são a personalidade do aluno, as características da turma, o modo como o professor faz a gestão da aula, as normas e valores vigentes na escola e aspetos relacionados com a família, podemos deduzir que apesar das repostas à sexta questão estarem de acordo com o trabalhos destes autores, parece haver uma tendência exagerada para culpar o sistema de ensino, até porque é uma culpabilização em abstrato e uma tendência para desculpabilizar, em demasia, os professores.

Na sétima questão, *é possível corrigir e como, os problemas encontrados*, 78 docentes (85,7%) responderam sim e 13 (14,3%) responderam não, mas não apresentaram soluções.

7.3. Interpretação dos resultados

Os dados recolhidos através do inquérito por questionário permitem-nos responder à questão de investigação: qual a relação entre a liderança docente e a indisciplina dos alunos, no 3º ciclo e secundário da Escola Secundária/3 do Norte?

Apesar da maioria das questões e respetivas respostas não indicarem correlação entre si, pois o valor do qui quadrado não era igual ou inferior a 0,05 e portanto não poder concluir-se que na Escola Secundária/3 do Norte existe uma relação direta entre a liderança, a indisciplina e o insucesso escolar. Apresento de seguida alguns exemplos de dependência ou correlação que, não são mais do que exemplos, mas que podem, no entanto, indicar pistas para análises mais finais, sobre esta questão.

Casos de correlação

Cruzamentos com valores de qui quadrado inferior a 0,05 mostrando assim dependência ou correlação

Tabelas de contingência

Anos de serviço na escola * Utilização de novas tecnologias

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,852 ^a	3	,049
Razón de verosimilitud	7,839	3	,049
Asociación lineal por lineal	,765	1	,382
N de casos válidos	91		

a. 2 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 4,95.

H₀: Os anos de serviço de um professor não influenciam a utilização de novas tecnologias.

H₁: Os anos de serviço de um professor influenciam a utilização de novas tecnologias.

Mediante o valor do Qui-quadrado de Person com um valor de 7,852, com 3 graus de liberdade e significação de 0,049, menor que 0,05 rejeitamos a hipótese nula de independência. Para qualquer nível as duas variáveis são dependentes. O que podemos concluir que os anos de serviço de um professor influenciam a utilização de novas tecnologias.

Tabelas de contingência**Anos de Docência * Alunos que pedem muitas vezes para ir à casa de banho****Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,334 ^a	2	,042
Razón de verosimilitud	5,321	2	,070
Asociación lineal por lineal	,191	1	,662
N de casos válidos	91		

a. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,18.

H₀: Os anos de serviço de um professor não influenciam o número de alunos que pedem muitas vezes para ir à casa de banho.

H₁: Os anos de serviço de um professor influenciam o número de alunos que pedem muitas vezes para ir à casa de banho.

Mediante o valor do Qui-quadrado de Person com um valor de 6,334, com 2 graus de liberdade e significação de 0,042, menor que 0,05 rejeita-se a hipótese nula de independência. Para qualquer nível as duas variáveis são dependentes. O que podemos concluir que os anos de serviço de um professor influenciam o número de alunos que pedem muitas vezes para ir à casa de banho.

Anos de Docência * Alunos que não gostam de trabalhar em grupo**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,597 ^a	2	,014
Razón de verosimilitud	4,938	2	,085
Asociación lineal por lineal	2,473	1	,116
N de casos válidos	91		

a. 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,11.

H₀: Os anos de serviço de um professor não influenciam o número de alunos que não gostam de trabalhar em grupo.

H₁: Os anos de serviço de um professor influenciam o número de alunos que não gostam de trabalhar em grupo.

Mediante o valor do Qui-quadrado de Person com um valor de 8,597, com 2 graus de liberdade e significação de 0,014, menor que 0,05 rejeita-se a hipótese nula de independência. Para qualquer nível as duas variáveis são dependentes. O que podemos concluir que os anos de serviço de um professor influenciam o número de alunos que não gostam de trabalhar em grupo.

Anos de docência* A diminuição da indisciplina na Esc. Sec/3 do Norte passa pela implementação de uma prática mais dialogante dos professores com os alunos, numa atitude concertada entre todos os docentes?

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,684 ^a	2	,058
Razón de verosimilitud	5,512	2	,064
Asociación lineal por lineal	,631	1	,427
N de casos válidos	91		

a. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,23.

O valor do qui quadrado 0,058 mostra alguma correlação ou dependência

8. CONCLUSÕES

A investigação efetuada teve como objeto de estudo a relação da liderança intermédia com a indisciplina, na Escola Secundária/3 do Norte. A partir da análise e interpretação dos dados recolhidos, (foram introduzidos na folha de variáveis do SPSS e trabalhados mais de 3000 dados), posso afirmar que este estudo não prova que existe uma relação direta ou correlação entre a liderança do professor e a indisciplina. A maioria dos testes de qui quadrado de Pearson efetuados às várias questões do inquérito indicaram valores superiores a 0,05, não havendo assim dependência, no entanto fazendo o cruzamento de várias questões como se exemplifica nalgumas tabelas (pag.118, 119 e até120) e noutras colocadas em anexo (pag. 131 a 135) verifica-se haver alguma dependência porque o valor do qui quadrado é inferior ou próximo de 0,05, mas não representam razão bastante, com já referi, para se poder afirmar que a indisciplina na Escola Secundária/3 d Norte é resultante da falta de liderança dos professores.

Assim, tendo em conta as respostas dos docentes, muitas questões ficam em aberto, questões essas, que estão bem patentes nos comentários exaustivos aos gráficos resultantes do questionário. Não é possível concluir as verdadeiras razões da indisciplina na Escola Secundária/3 d Norte, ficando em aberto um novo estudo que possa clarificar a questão ou a razão de tal facto, no entanto muitas conclusões foram tiradas, de entre outras, o grau de indisciplina, as razões que a podem justificar e a motivação dos professores. Estas conclusões serão incontornavelmente um guião para que a liderança (direção) e as outras lideranças da escola, adaptem e corrijam a sua trajetória.

Há a salientar numa análise às quatro partes ou temas em que se encontra dividido o questionário o seguinte:

A **primeira parte do questionário (identificação do professor)** – indica que a esmagadora maioria dos professores são mulheres do quadro do agrupamento, com mais de vinte anos de serviço e lecionam há mais de vinte anos na Escola Secundária /3 do Norte. Trata-se de um corpo docente com muita experiência profissional.

A **segunda parte do questionário (liderança do professor)** – mostra que os docentes se sentem líderes, entendem que liderar a sala de aula deve passar por conduzir a aula com entusiasmo e participação dos alunos, que os professores líderes deverão representar um exemplo de conduta, uma vez que a liderança não se conquista impondo autoridade mas em diálogo com os alunos, depende do perfil dos professores ou das

diferenças de género ou nível de formação e deverão ser um exemplo de conduta e profissionalismo.

A **terceira parte do questionário (indisciplina na escola)** – os professores identificam sinais ou manifestações de indisciplina pelo facto dos alunos serem irrequietos, não cooperarem, serem por vezes violentos, agressivos, desinteressados e não gostarem de trabalhar em grupo. Segundo a opinião dos professores inquiridos, a indisciplina encontra-se em patamares elevados, no intervalo de 0 a 5, a maioria situa-a nos graus 4 e 5. A diminuição da indisciplina passa pela implementação de uma prática dialogante dos professores com os alunos, numa atitude concertada entre todos os docentes. A desmotivação dos professores é acentuada, afirmando os professores inquiridos, por larga margem que abandonariam a profissão se tivessem alternativas.

A **quarta parte do questionário (liderança, motivação e indisciplina na escola)** - comprova que os professores da Escola Secundária do Norte preferem exercer uma liderança democrática e estão conscientes que a falta de liderança do professor condiciona a aprendizagem, atribuindo a culpa da indisciplina à família e ao sistema educativo.

Da análise dos resultados às disciplinas de 9º, 11º e 12º anos sujeitas a exame nacional verificámos que os resultados são muito pouco promissores, havendo desvios significativos entre as classificações de frequência e as classificações de exame nacional. Não tendo mostrado que a liderança, ou a falta dela, é determinante para a diminuição da indisciplina e do insucesso escolar, coloca-se de novo a questão: Qual será ou serão as razões que levam a desempenhos tão baixos, dos alunos? Questão para um novo estudo, provavelmente noutra vertente.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2010). *Disciplina na sala de aulas - Um guia de boas práticas para professores do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Edições Silabo
- Almeida, L., & Freire, I. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Amado, João S. (1991). *Indisciplina na sala de aula (algumas variáveis de contexto)*. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXV; pp. 133-148
- Amado, J. S. (1999). Indisciplina na sala de aula: regras, tarefas e relação pedagógica. *Psicologia, Educação e Cultura, 1 (III)*, 53-72.
- Amado, J. S. & Freire, I. P. (2002) Indisciplina e violência na escola compreender para prevenir. Porto: Asa Editores.
- Amado, J. S. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: ASA.
- Amado, J. S. (1999). Indisciplina na sala de aula: regras, tarefas e relação pedagógica. *Psicologia, Educação e Cultura, 1 (III)*, 53-72.
- Amado, J. S., & Freire, I. (2005). A gestão de sala de aula. In G. L. Miranda & S. Bahia (Org.). *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (p. 311-331). Lisboa: Relógio d'Água.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, J. (2003). *Cartas aos directores de escolas*. Porto: Edições Asa.

- Barroso, J. (2004). *Ordem disciplinar e organização pedagógica*. Comunicação apresentada na conferência “*Violência e violências da e na Escola*”, realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta
- Blanchard, K. (2009). *Um nível superior de liderança*. (3ª edição). (Inês Hasselberg Trad.). Lisboa: Actual Editora.
- Bolívar, A. (2009). Liderar as escolas no séc. XXI: uma liderança para a aprendizagem. Conferência *Uma Liderança para a Aprendizagem* (Universidade da Madeira).
- Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B., & Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Caldeira, S. N. (2000). *A indisciplina em classe: Contributos para a abordagem preventiva: estudos no 3º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade de Psicologia da Educação, apresentada à Universidade dos Açores.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.
- Carmo, H & Ferreira, M.M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para a Auto-aprendizagem*, (2ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Crisóstomo, Israel. (2008). *O que é ser líder*. Consultado em 15 de Janeiro de 2015 a partir de: <http://www.administradores.com.br/artigos/negocios/o-que-e-ser-lider/22511/> em 25 de Janeiro de 2015

- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. & Beresford, J. (Eds.). (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington DC: The Albert Shanker Institute.
- Estanqueiro, A. (2010) Boas práticas na educação – o papel dos professores. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, M. T. (1986). *Une étude sur l' indiscipline en classe*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, M. T. (1991). Investigação sobre a disciplina/indisciplina na aula e formação de professores. *Inovação*, 1, vol.4, 29-48.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (1991). —*Notas sobre os paradigmas de investigação em educação*||. *Noesis* (18), pp.64-66. (Texto policopiado)
- Cintya, Faccioli, (2008). *Teorias de Liderança*. Consultado em 15 de Janeiro de 2015 a partir de: <http://www.administradores.com.br/artigos/carreira/teorias-de-lideranca/22664/>
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. [Versão Eletrónica] *Teaching and Teacher Education*, 28, 4, p. 514–525.

- Formosinho, J. (2003). —A governação das escolas em Portugal - da — Gestão Democrática à governação participada, In: Vilela P.A. (Coord.) (2003).
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Asa Editores.
- Fullan, M. (2003a). *Liderar numa Cultura de Mudança*. (Phala, Trad). Porto: Edições Asa.
- Fullan, M. (2003b). *The Moral Imperative of School Leadership*. California: Corwin Press.
- Goleman, D., Boyatzis, R., Mckee, A. (2007). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. (3ª edição). (Edgar Rocha trad.). Lisboa: Gradiva
- Harmitt, Carlos Alberto. (2007). *O Professor Líder - Liderança na Escola e na Sala de Aula*
- Hersey e Blanchard (1969) - *Liderança situacional*.
- HILL, Manuela; HILL, Andrew.(2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hooper A. & Potter J. (2010). *Liderança Inteligente. Criar a paixão pela mudança*. (8ª edição). (Carla Pedro, Trad.). Lisboa: Actual Editora.
- Jesuíno, J.C. (2005). *Processos de liderança* (4ª edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Kounin, J. (1977). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt. Rinehart & Winston.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2009). *O desafio da liderança*. (Hélder Granja, Trad.). Casal de Cambra: Caleidoscópio.

- Leithwood, K. 1994. Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de Educación*, 304.
- Leithwood, K., et al. 1996. Transformational school leadership. In: K. LEITHWOOD, et al. (eds.),
- Leithwood, K. A., et al. 1999. *Changing Leadership for Changing times*. Buckingham-Philadelphia, Open University Press.
- Leithwood, K. 2004. El liderazgo con éxito. El liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transaccionales. ICE Deusto, Actas del IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, 233-245.
- Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the Learning from Leadership Project*. New York: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. NCSL/Department for Education & Skills. University of Nottingham.
- Lima, J. A. (2010, Outubro). *O director escolar: uma leitura crítica à luz dos estudos sobre a eficácia da escola*. Conferência proferida no “VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar: A Emergência do Director da Escola – Questões Políticas e Organizacionais”, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Lopes, João, Robert Rutherford. (2001) *Problemas de comportamento na sala de aula*. Porto: Porto Editora
- Lorenzo Delgado, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, 232, Setembro/Dezembro, 367- 388.

Martins, Cláudia, Barracho, Carlos (2010). *Liderança e Género*. Lisboa: Edições Sílabo

Maxwell, John C. (2008). *As 21 Irrefutáveis Leis da Liderança*: SmartBook

Parreira, M. (2010). *Liderança – A forma Multiplex*. Lisboa: Edições Sílabo.

Picado, L. (2009). Bullying em Contexto Escolar. Consultado em 18/05/2015, a partir de:
<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0575.pdf>.

Ponte, J. P. (2006). —Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, p.p. 105-132. (Texto policopiado) Este artigo é uma versão revista e atualizada de um artigo anterior: Ponte,

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, (5ª edição). (João Minhoto Marques, Maria Amélia Mendes e Maria Carvalho, Trad.). Lisboa: Gradiva.

Rego, I., & Caldeira, S. (1998). Perspectivas de Professores sobre a indisciplina na sala de aula - um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (2), 83-107.

Ribeiro, M. & Bento, A. (2010, Abril). As dimensões e práticas de liderança dos professores/alunos luso-brasileiros do ensino superior: um estudo comparativo. Comunicação apresentada no I Congresso Ibero-Brasileiro da Política e Administração da Educação, Elvas, Portugal.

Sammons, P. (1999). *School effectiveness*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Sanches, M. F. C. (1998). Para uma compreensão democrática da liderança escolar: Da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial. In *Revista de Educação*, VII (1), 49-63.

- Schmelkes, S. (1994). *Buscando uma melhor qualidade para nossas escolas*. (Cadernos de Educação Básica. Série Atualidades Pedagógicas, Vol. 10.)
- Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo Exploratório numa Amostra de Adolescents. *Análise Psicológica*, 2, (XVI), p.267-276.
- Sergiovanni, T.J. (2004a). *O mundo da liderança*. (Phala, Trad) Porto: Edições Asa.
- Sergiovanni, T. (2004b). *Novos Caminhos para a liderança escolar*. (André Boaventura Trad.). Porto: Edições Asa.
- SILVA, Carlos Fernandes; NOSSA, Paulo Nuno & SILVÉRIO, Jorge Manuel (2000). Incidentes críticos na sala de aula. Análise comportamental aplicada. Coimbra: Quarteto Editora.
- Slavin, R. E. (2006). *Educational Psychology: theory and practice*. Boston: Pearson.
- Sousa, A.B. (2009). *Investigação em Educação*, (2ª Edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Torres, L. L & Palhares, J.A. (2009). — Estilos de Liderança e escola democrática. In Pedro Abrantes e outros (Orgs.). *Actas do encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*. Vol. I – Comunicações. Lisboa/ISCTE: Secção da Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia, pp.123-142.1
Acesso em <http://www.aps.pt/?area=013>, em 24/11/2010
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais* (3ª Edição). Coimbra: Almedina.
- Velez, F., & Veiga, F. H. (2010). Indisciplina e violência na escola: distribuição dos alunos pela vitimização e pela agressão, por anos de escolaridade. In F. Patrício, L. Sebastião, J. Justo, & J. Bonito (orgs.). *Da Exclusão à Excelência: Caminhos*

Organizacionais para a Qualidade da Educação - Atas do XI Congresso da AEPEC, Évora, Portugal.

Ventura, A., Castanheira, P., Costa J.A. (2006). —Gestão das Escolas em Portugal. Em: *Revista Electrónica Ibero Americana sobre Calidad, Eficacia Y Cambio en Educación*. Madrid, año 4, pp. 128-136. Acesso em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55140410.pdf>; em 23/11/2010.

Vicente, L.A.N. (2004). *Guia do Gestor escolar*. Porto: Edições Asa.

Waters, T., Marzano, R., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement*. Mid-continent Regional Education Laboratory. Acedido a 10 de Janeiro de 2008 em: www.mcrel.org/PDF/SchoolImprovementReform/5002RR_NewEraSchoolReform.pdf

Welsh, J. (2006). *Vencer* (10ª edição). (Carla Pedro Trad.). Lisboa: Atual Editora.

White e Lippitt (1939). *A teoria dos três tipos de Liderança*.

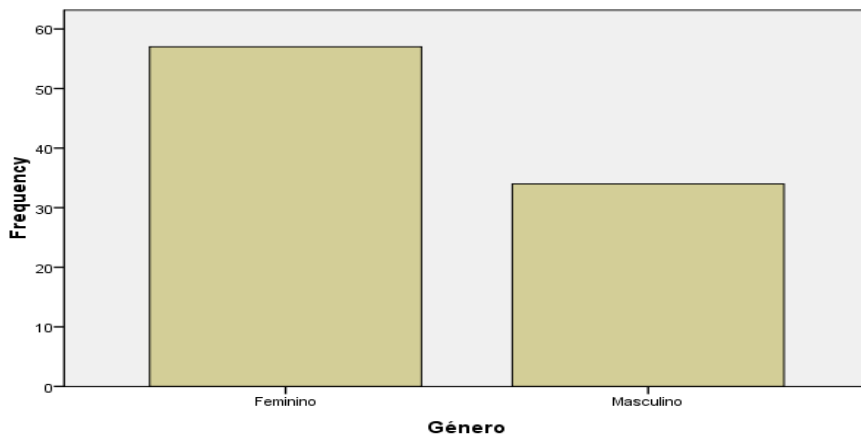
10. ANEXOS

(Outros dados apurados)

Gênero

		Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas	Feminino	57	62,6	62,6	62,6
	Masculino	34	37,4	37,4	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

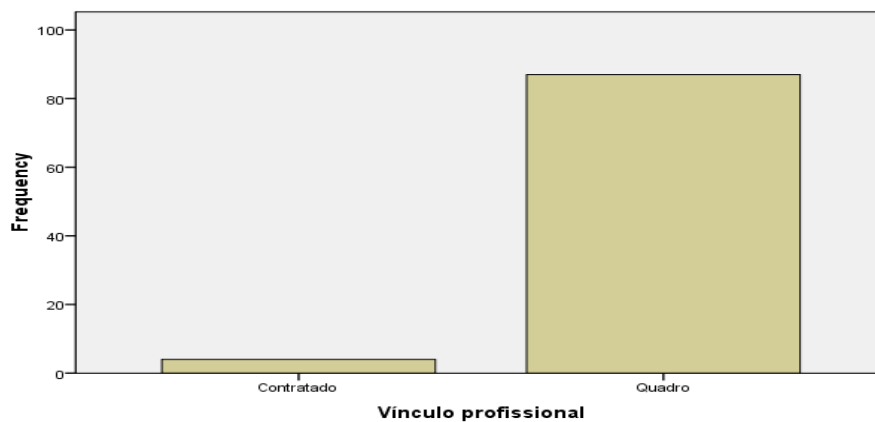
Gênero



Vínculo Profissional

		Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas	Contratado	4	4,4	4,4	4,4
	Quadro	87	95,6	95,6	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

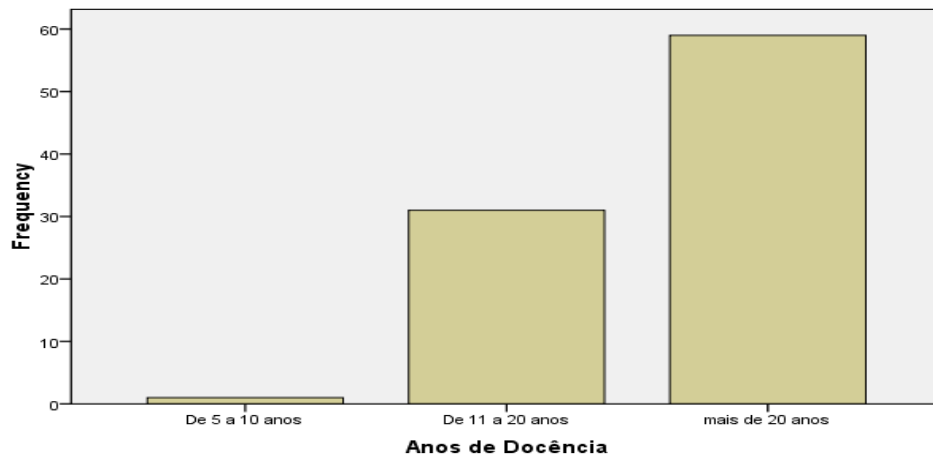
Vínculo profissional



Anos de Docência

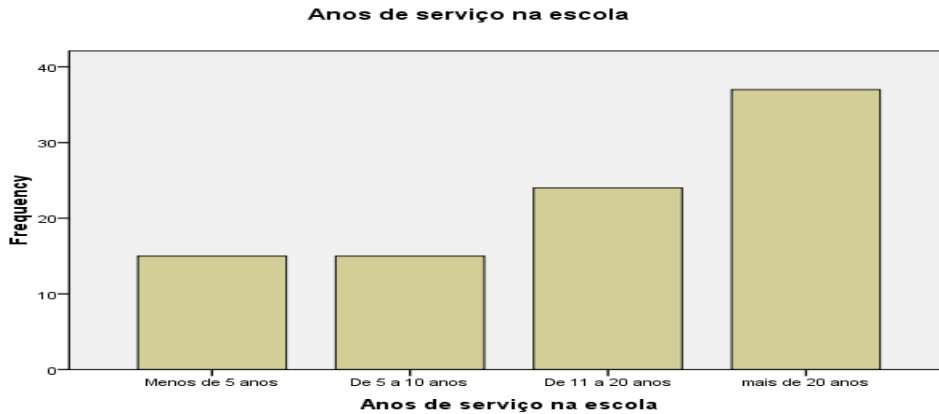
	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas De 5 a 10 anos	1	1,1	1,1	1,1
De 11 a 20 anos	31	34,1	34,1	35,2
mais de 20 anos	59	64,8	64,8	100,0
Total	91	100,0	100,0	

Anos de Docência



Anos se serviço na Escola

	Frequência	Percentagem	Validas Percentagem	Percentagem acumulada
Validas Menos de 5 anos	15	16,5	16,5	16,5
De 5 a 10 anos	15	16,5	16,5	33,0
De 11 a 20 anos	24	26,4	26,4	59,3
mais de 20 anos	37	40,7	40,7	100,0
Total	91	100,0	100,0	



Género * Gozar os colegas

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,179 ^a	2	,006
Razón de verosimilitud	10,270	2	,006
Asociación lineal por lineal	2,688	1	,101
N de casos válidos	91		

a. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,24.

Vínculo profesional * Alunos que pedem muitas vezes para ir à casa de banho

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,519 ^b	1	,002		
Corrección por continuidad	5,825	1	,016		
Razón de verosimilitud	6,754	1	,009		
Estadístico exacto de Fisher				,016	,016
Asociación lineal por lineal	9,414	1	,002		
N de casos válidos	91				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,70.

Vínculo profissional * O desejo de abandono da profissão ao antigo ou recente?**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,352 ^a	2	,000
Razón de verosimilitud	9,184	2	,010
Asociación lineal por lineal	3,036	1	,081
N de casos válidos	91		

- a. 4 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,18.

Para ser líder, deverá; representar um exemplo de conduta? * Agredir os colegas**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,984 ^a	2	,002
Razón de verosimilitud	6,676	2	,036
Asociación lineal por lineal	10,556	1	,001
N de casos válidos	91		

- a. 4 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,16.

Para ser líder, deverá; representar um exemplo de conduta? * A indisciplina dos seus alunos levava-o, caso fosse possível e viável, ao abandono da profissão?**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,661 ^b	1	,003		
Corrección por continuidad	5,183	1	,023		
Razón de verosimilitud	8,289	1	,004		
Estadístico exacto de Fisher				,017	,017
Asociación lineal por lineal	8,565	1	,003		
N de casos válidos	91				

- a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.
b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,79.

Alunos irrequietos * Observação direta**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,673 ^b	1	,001		
Corrección por continuidad	8,956	1	,003		
Razón de verosimilitud	9,903	1	,002		
Estadístico exacto de Fisher				,002	,002
Asociación lineal por lineal	10,556	1	,001		
N de casos válidos	91				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,04.

Alunos com comportamentos violentos * Dialogando frequentemente sobre assuntos de interesse da escola e dos alunos**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,583 ^b	1	,006		
Corrección por continuidad	6,372	1	,012		
Razón de verosimilitud	7,999	1	,005		
Estadístico exacto de Fisher				,006	,005
Asociación lineal por lineal	7,500	1	,006		
N de casos válidos	91				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 12,00.

Alunos que interrompem as aulas com atitudes agressivas * Dialogando frequentemente sobre assuntos de interesse da escola e dos alunos

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,260 ^b	1	,004		
Corrección por continuidad	7,076	1	,008		
Razón de verosimilitud	8,493	1	,004		
Estadístico exacto de Fisher				,005	,004
Asociación lineal por lineal	8,169	1	,004		
N de casos válidos	91				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 16,71.

Fazer perguntas pouco adequadas à aula * Dialogando frequentemente sobre assuntos de interesse da escola e dos alunos

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,025 ^a	3	,001
Razón de verosimilitud	18,403	3	,000
Asociación lineal por lineal	1,683	1	,195
N de casos válidos	91		

a. 3 casillas (37,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,29.

No seu entender em que patamar se encontra, a indisciplina na sua escola em que 1 é baixo e 5 é alto? * Observação direta

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,350 ^a	4	,003
Razón de verosimilitud	14,259	4	,007
N de casos válidos	91		

a. 4 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,48.

No seu entender em que patamar se encontra, a indisciplina na sua escola em que 1 é baixo e 5 é alto? * Observação direta

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,350 ^a	4	,003
Razón de verosimilitud	14,259	4	,007
N de casos válidos	91		

a. 4 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,48.

Relacionamento das matérias com a atualidade * Utilização de novas tecnologias

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,323 ^b	1	,000		
Corrección por continuidad	10,796	1	,001		
Razón de verosimilitud	12,494	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,001	,000
Asociación lineal por lineal	12,187	1	,000		
N de casos válidos	91				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 13,19.

Como exerce essa liderança? * A liderança do professor ou a falta dela, condiciona a aprendizagem?

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,339 ^a	2	,003
Razón de verosimilitud	12,048	2	,002
Asociación lineal por lineal	9,253	1	,002
N de casos válidos	91		

a. 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,11.

Guião de entrevista

TEMA	OBJETIVOS	QUESTÕES
<p>A liderança docente e a indisciplina dos alunos, no 3º ciclo e secundário</p>	<p>-Perceber o sentimento de liderança dos professores da Escola Sec./3 do Norte no exercício da sua profissão.</p> <p>-Verificar se há uma relação direta entre a liderança e a motivação/indisciplina dos alunos.</p> <p>-Compreender se a liderança depende do perfil dos professores, bem como das diferenças entre géneros e níveis de formação.</p> <p>-Constatar se a falta de liderança do professor advém do sistema.</p> <p>-Identificar se é possível e como corrigir os problemas encontrados.</p>	<p>1. Identificação</p> <p>1.1 Género 1.2 Vínculo profissional 1.3 Anos de docência 1.4 Anos de serviço na escola</p> <p>2. Liderança do professor</p> <p>2.1.O que significa para si a liderança na sala de aula? 2.2. Para ser líder, deverá representar um exemplo de conduta? 2.3. A liderança conquista-se impondo autoridade? 2.4. O diálogo com os alunos, ajuda a construir a liderança? 2.5. Sente-se líder? 2.6. Como exerce essa liderança? 2.7. Pensa que a liderança depende do perfil dos professores, bem como das diferenças entre géneros e níveis de formação? 2.8.O que os professores percecionam de si próprios no domínio da liderança, é o que se verifica na realidade?</p> <p>3. Indisciplina na Escola</p> <p>3.1.Quais são os casos mais comuns de indisciplina na sua sala de aula? 3.2.Na sua opinião, qual é o grau de gravidade dos seguintes tipos de indisciplina? 3.3.No seu entender, em que patamar se encontra, a indisciplina na sua escola? 3.4. A diminuição da indisciplina na Esc. Sec./3 do Norte passa pela implementação de uma prática mais dialogante dos professores</p>

		<p>com os alunos, numa atitude concertada entre todos os docentes?</p> <p>3.5. Que estratégias já implementou para diminuir a indisciplina?</p> <p>3.6. A indisciplina dos seus alunos levava-o, caso fosse possível e viável, ao abandono da profissão?</p> <p>3.7. O desejo de abandono da profissão é antigo ou recente?</p> <p>3.8. A que atribui esse sentimento?</p> <p>4. Liderança motivação e indisciplina</p> <p>4.1. Que tipo de liderança deveria exercer para melhorar a indisciplina dos alunos?</p> <p>4.2. Quais os impactos existentes das ações da liderança direta, na motivação/indisciplina dos alunos?</p> <p>4.3. A liderança do professor ou a falta dela, condiciona a aprendizagem?</p> <p>4.4. Que ferramentas utiliza para medir o nível motivacional dos alunos e que ações são tomadas no sentido de os motivar, afirmando assim a sua liderança?</p> <p>4.5. Os alunos sentem os professores como líderes na sala de aula e na escola?</p> <p>4.6. De quem é a culpa, nos casos de indisciplina dos alunos?</p> <p>4.7. É possível corrigir e como, os problemas encontrados?</p>
--	--	---

Questionário

A Liderança do Professor e a Indisciplina na Escola Secundária/3 do Norte.

Ano Letivo 2013/2014

1. Identificação

1.1 Género * Das opções seguintes seleccione a correta

- Feminino
- Masculino

1.2 Vínculo profissional * Das opções seguintes seleccione a correta

- Contratado
- Quadro

1.3 Anos de docência * Das opções seguintes seleccione a correta

- Menos de 5 anos
- De 5 a 10 anos
- de 11 a 20 anos
- mais de 20 anos

1.4 Anos de serviço na escola * Das opções seguintes seleccione a correta

- Menos de 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 11 a 20 anos
- mais de 20 anos

2. Liderança do professor

2.1. O que significa para si a liderança na sala de aula?

- Domínio completo da situação
- Ser obedecido (a)
- Conduzir a aula, com entusiasmo e participação dos alunos

2.2. Para ser líder, deverá representar um exemplo de conduta?

- Sim
- Não

2.3. A liderança conquista-se impondo autoridade?

- Sim
- Não

2.4. O diálogo com os alunos, ajuda a construir a liderança?

- Sim
- Não

2.5. Sente-se líder?

- Sim
- Não

2.6. Como exerce essa liderança?

- Procurando ser um exemplo de conduta e profissionalismo
- Criando em cada aula espaços de liberdade e criatividade
- Impondo autoridade

2.7. Pensa que a liderança depende do perfil dos professores, bem como das diferenças entre géneros e níveis de formação?

- Sim
- Não

2.8. O que os professores percecionam de si próprios no domínio da liderança, é o que se verifica na realidade?

- Sim
- Não

3. Indisciplina na Escola

3.1 Quais os casos mais comuns de indisciplina na sua sala?

- Alunos irrequietos
- Alunos que não cooperam com o professor
- Alunos quase sempre distraídos
- Alunos que trocam mensagens e papelinhos
- Alunos com comportamentos violentos
- Alunos que pedem muitas vezes para ir à casa de banho
- Alunos que interrompem as aulas com atitudes agressivas (verbais e físicas)
- Alunos que não gostam de trabalhar em grupo
- Alunos que se mostram desinteressados
- Outro:

3.2 Na sua opinião qual é o grau de gravidade dos seguintes tipos de indisciplina?

	Nada grave	Pouco grave	Grave	Muito grave
Falar em voz baixa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trocar mensagens e papelinhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gozar os colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gozar o professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fazer perguntas pouco adequadas à aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não acatar as ordens do professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recusar-se a trabalhar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agredir os colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agredir o professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1 2 3 4 5
 Baixo Alto

3.4. A diminuição da indisciplina na Esc. Sec./3 do Norte passa pela implementação de uma prática mais dialogante dos professores com os alunos, numa atitude concertada entre todos os docentes?

- Sim
- Não

3.5. Que estratégias já implementou para diminuir a indisciplina?

- Diversificação de estratégias
- Relacionamento das matérias com a atualidade
- Diálogo permanente, valorizando a escola como veículo de preparação para a vida ativa
- Medidas punitivas

3.6. A indisciplina dos seus alunos levava-o, caso fosse possível e viável, ao abandono da profissão?

- Sim
- Não

3.7. O desejo de abandono da profissão é antigo ou recente?

- Antigo
- Recente

3.8. A que atribui esse sentimento?

- Desmotivação devido à desvalorização da escola.
- Cansaço.

4. Liderança motivação e indisciplina

4.1. Que tipo de liderança deveria exercer para melhorar a indisciplina dos alunos?

- Autocrática Democrática
- Liberal

4.2. Quais os possíveis impactos existentes das ações da liderança direta, na motivação/indisciplina dos alunos?

- Melhoria do comportamento dos alunos
- Maior motivação dos alunos
- Melhoria dos resultados escolares

4.3. A liderança do professor ou a falta dela, condiciona a aprendizagem?

- Sim
- Não

4.4. Que ferramentas utiliza para medir o nível motivacional dos alunos e que ações são tomadas no sentido de os motivar, afirmando assim a sua liderança?

- Observação direta
- Diferentes tipos de trabalhos
- Utilização de novas tecnologias
- Dialogando frequentemente sobre assuntos do interesse da escola e dos alunos
- Promoção da auto-estima dos alunos

4.5. Os alunos sentem os professores como líderes na sala de aula e na escola?

- Sim
- Não

4.6. De quem é a culpa, nos casos de indisciplina dos alunos?

- Professores
- Família
- Sistema educativo

4.7. É possível corrigir e como, os problemas encontrados?

- Sim
- Não
- Sugestões

Obrigado pela colaboração

Calendarização

Itens	2013						2014												2015
	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan
Apresentação Pré – Projeto	15																		
Período de Reformulação																			
Projeto Final				31															
Enquadramento Teórico																			
Recolha de Dados:																			
Tratamento dos dados																			
Redação da tese																			
Apresentação da tese																			