

Liderança e aprendizagem na perspetiva do aluno
Estudo de caso numa aula de Inglês do Ensino Secundário

Maria Lúcia Ramos Massano

Lisboa, 2013

Mestrado em Administração e Gestão Escolar

Liderança e aprendizagem na perspetiva do aluno
Estudo de caso numa aula de Inglês do Ensino Secundário

Maria Lúcia Ramos Massano

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em
Administração e Gestão Escolar

Orientadora: Professora Dr.^a Susana Alexandra Frutuoso Henriques

Lisboa, Outubro 2013



RESUMO

Partir do pressuposto que todos os professores são iguais é falacioso e perigoso para a organização escolar. Urge, pois, dar voz às lideranças de sala de aula e às práticas inovadoras que as acompanham. É imprescindível dar aos alunos a oportunidade de serem ouvidos, embora nem tudo o que os mesmos dizem seja possível de ser concretizado, mas na assunção de que tudo o que dizem deve ser valorizado.

A presente investigação pretendeu demonstrar que a combinação dos factores extrínsecos (o sistema educacional, o método e as técnicas do docente, os recursos materiais) e dos factores intrínsecos (motivações pessoais, percepções do sucesso e engajamento nas atividades) se traduz em práticas de liderança que potenciam a visão dos alunos não apenas sobre os efeitos imediatos da aprendizagem em sala de aula, mas nos impactos da mesma no seu futuro. Perceber e evidenciar empiricamente a liderança em sala de aula (porque focada nas práticas do professor-facilitador mas, sobretudo, porque devolve ao aluno o protagonismo da sua aprendizagem) é essencial para definir as políticas gestionárias da organização escolar relativamente aos processos de ensino-aprendizagem.

Defendemos uma escola que, a par das suas feições burocráticas e administrativas, se focalize no que é realmente importante e essencial: uma visão clara e definida capaz de concretizar a sua missão; uma escola apta a providenciar oportunidades sustentáveis de aprendizagem, capaz de congregar em si diferentes vontades e expressões de liderança ativas; uma escola capaz de tutelar uma verdadeira pedagogia para o século XXI, na sua especificidade e, ao mesmo tempo, na diversidade do ato de ensinar e aprender.

O estudo de caso que apresentamos, convocando diversos modelos teóricos e de instrumentos metodológicos, demonstra que a liderança do professor na sala de aula em estudo potencia a aprendizagem (tomando como referência os 4 pilares de educação e as 7 competências para o século XXI) e faz emergir as lideranças proactivas dos alunos em práticas eficazes: mostrar o caminho, inspirar uma visão conjunta, desafiar o processo, permitir que os outros ajam, encorajar a vontade.

Palavras-chave: Aluno – Aprendizagem – Liderança – Prática – Professor

ABSTRACT

Saying that all teachers are equal can lead to false assumptions as it can also be highly dangerous for the school organization.

It is therefore urgent to give voice to the leaders in the classroom and their innovative practice.

It is mostly important to give students the opportunity to be heard, though not everything they say can be executed, but on the assumption that everything they say can and should be valued.

Our investigation focused to demonstrate that both external factors (educational system, teachers' practice, class resources) and internal ones (personal motivation, one's success, self-engagement in activities) on the learning process combine themselves in peculiar leadership practices that empower students' own vision not only about the immediate effect of classroom learning, but furthermore, on their future to be.

To understand and put classroom leadership at the school's core is essential to define management policies in the organization, because it puts at stake both the teacher's role as a facilitator and the student's major role in the teaching- learning process.

We do believe in a school in which administrative features do not prevent it from being deeply focused on what really matters: a clear and well-set vision to accomplish its mission. A school which is able to provide its students sustainable opportunities for learning, in the assumption that active and different leadership behavior should and must be empowered at all levels in the organization: a school really engaged with the 21st pedagogical demands, unique in itself but, at the same time, diverse in its teaching-learning action.

This particular case study, both anchored in diverse theoretical frames and methodological instruments, shows that the teacher's leadership empowers learning (referring to the 4 pillars of education and the 7 competences for the 21st century) and makes students' proactive leadership happen in exemplary practices: model the way; inspire a shared vision; challenge the process; enable others to act; encourage the heart.

Leadership – Learning - Practice - Student -Teacher

AGRADECIMENTOS

À Isabel e Ana pelo apoio nos momentos difíceis e pela sua presença nas alegrias.

À Maria João, ao Zé e ao Renato pela partilha da aventura curricular deste mestrado.

Ao João pela sua persistência e ao João Pedro pela sua paciência.

Aos meus alunos, de tantos anos, que, pela sua mestria, fizeram de mim a professora que hoje sou.

Aos meus queridos alunos que participaram neste estudo e que souberam, eles próprios, mostrar-me tantas vezes o caminho e ser fonte de inspiração, manifestando uma coragem indescritível na resposta aos desafios colocados.

À professora Susana Henriques que nunca desistiu de mim e acreditou no meu trabalho.

Mas, acima, de tudo, à sua pessoa extraordinária que, profissional e assertivamente, me guiou neste percurso e que, tão sabiamente, contrariou o poeta:

“Eu que me aguento comigo e com os amigos de mim.”

Álvaro de Campos *in* Poemas,

ÍNDICE GERAL

RESUMO	III
ABSTRACT	V
AGRADECIMENTOS	VII
ÍNDICE GERAL	IX
ÍNDICE DE FIGURAS E GRÁFICOS	XIII
ÍNDICE DE QUADROS	XV
ÍNDICE DE ANEXOS	XVII
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO	1
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO II – AS ORGANIZAÇÕES	5
1. Paradigmas de organizações	5
2. Recursos Humanos: As Pessoas	8
3. A escola: organização complexa.....	10
4. A organização escolar e as demandas do século XXI	13
CAPÍTULO III – LIDERANÇA	17
1. As reformas no ensino: autonomia e liderança das escolas	17
2. Liderança: praxis, ética e clima organizacional.....	22
3. Liderança: comunicação, inovação, mudança e <i>empowerment</i>	25
4. Liderança: conceito, estilos, modelos	28
5. Liderança: <i>desafios, eficácia e legado</i>	32
6. Liderança: uma questão de sustentabilidade.....	38
7. Os novos líderes. Os líderes emergentes. A gestão Pública.	45
8. Liderança. Aprendizagem. Sucesso.	50
PARTE II – PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO	53
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	53

1.	Objeto de estudo	53
2.	Caracterização do estudo	55
2.1.	Estudo de caso	55
2.2.	Paradigmas de investigação	57
2.3.	A amostra.....	60
2.4.	Instrumentos de recolha de dados	62
2.4.1.	Notas de campo.....	62
2.4.2.	Entrevistas.....	63
2.4.3.	Narrativa	66
2.4.4.	Inquérito por questionário e Escala de Lickert	67
2.4.5.	Recolha de dados	68
3.	Validade, fiabilidade e limitações do estudo	69
3.1.	Pré-Teste	71
3.2.	A análise de dados	72
3.2.1.	NVivo10.....	74
3.2.2.	O SPSS.....	75
4.	Notas Finais	78
CAPÍTULO V – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS		79
1.	Contexto do estudo	79
2.	Validação da importância do estudo	81
3.	Questão1: De que forma a liderança do professor em sala de aula influencia as aprendizagens dos alunos?.....	84
3.1.	O papel da professora: motivação, rigor e excelência	84
3.2.	O papel da professora: expert / excellent teacher	86
3.3.	O papel da professora: competências de liderança	89
4.	Questão 2: Que lideranças emergentes decorrem da actuação do professor na sala de aula?.....	94

4.1.	“Aprender a ser” e “Inspirar uma visão conjunta”	99
4.2.	“Aprender a viver juntos” e “Permitir que os outros ajam”	100
4.3.	“Aprender a conhecer” e “Aprender a fazer”	102
4.4.	“Desafiar o processo” e “Mostrar o caminho”	103
4.5.	“Encorajar a vontade” e “Desafiar o processo” - “Mostrar o caminho”	105
5.	Questão 3: Como percebem os alunos a liderança do professor e a sua própria liderança?	107
5.1.	Percepção dos alunos sobre a liderança da professora	107
5.2.	Percepção dos alunos sobre a sua própria liderança	113
6.	Aprendizagem	123
7.	Liderança	128
8.	Aprendizagem e liderança	132
CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS		133
BIBLIOGRAFIA E LEGISLAÇÃO		143
ANEXOS		I

ÍNDICE DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1: A educação: 4 pilares; 7 competências	15
Figura 2: Autonomia e liderança para a aprendizagem	21
Figura 3: Relações de liderança e empowerment	27
Figura 11: O legado do líder (adaptado de Kouzes e Posner, 2006)	38
Figura 13: Pilares de liderança sustentável (adaptado de Gardner, 1985 e Hargreaves, 2009).....	43
Figura 14: Liderança sustentável: relações de reciprocidade	45
Figura 18: Desenho de investigação	74
Gráfico 20: Distribuição de alunos por ano de escolaridade	80
Gráfico 21: Distribuição de alunos por curso.....	80
Gráfico 22: Motivação dos alunos para a participação no estudo	81
Gráfico 23: Distribuição dos alunos participantes no estudo e no pré-teste.....	81
Figura 24: Práticas eficazes de liderança: diferentes autores – o mesmo conceito	83
Figura 25: Liderança, motivação, mudança.....	85
Figura 26: Excelência, motivação, liderança.....	86
Figura 27: Relevância do papel da professora.....	88
Figura 28: Excellent teacher: estratégias de ensino e ética	89
Figura 29: Ensino orientado segundo as necessidades dos alunos:	90
competências de liderança	90
Figura 30: Competências e liderança situacional	92
Figura 31: Liderança do professor em sala de aula	93
Figura 32: A liderança dos alunos e os 4 pilares da educação	94
Figura 33: Implicação do aluno na sua aprendizagem: qualidades de liderança.....	96
Figura 34: Práticas de liderança e aprendizagem	99
Gráfico 37: Mostrar o caminho – prática da professora	108
Gráfico 39: Inspirar uma visão conjunta – prática da professora	109
Gráfico 41: Desafiar o processo – prática da professora	110
Gráfico 43: Permitir que os outros ajam – prática da professora	111
Gráfico 45: Encorajar a vontade – prática da professora.....	112
Gráfico 48: Mostrar o caminho – prática dos alunos	114
Gráfico 50: Inspirar uma visão conjunta – prática dos alunos	115
Gráfico 52: Desafiar o processo – prática dos alunos	116

Gráfico 54: Permitir que os outros ajam – prática dos alunos.....	117
Gráfico 56: Encorajar a vontade – prática dos alunos	118
Figura 64: Aprender e Ensinar no séc. XXI	131

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 4: Liderança educacional: Autoridade e Poder.....	30
Quadro 5: Mostrar o caminho.....	33
Quadro 6: Inspirar uma visão conjunta.....	34
Quadro 7: Desafiar o processo	35
Quadro 8: Permitir que os outros ajam.....	35
Quadro 9: Encorajar a vontade	35
Quadro 10: Qualidades e competências de liderança	36
Quadro 12: Modelos de liderança distribuída nas escolas.....	41
Quadro 15: Expert teachers e liderança eficaz	47
Quadro 16: Lideranças emergentes	48
Quadro 17: Etapas de recolha de dados.....	68
Quadro 19: Valores de consistência interna	77
Quadro 35: Práticas eficazes de liderança: características identificadas pelos alunos .	106
Quadro 36: α de Cronbach para as “5 práticas eficazes de liderança da professora”...	108
Quadro 38: Mostrar o Caminho (Docente) – Tabela de Frequências.....	109
Quadro 40: Inspirar uma Visão Conjunta (Docente) – tabela de frequências.....	110
Quadro 42: Desafiar o Processo (Docente) – tabela de frequências.....	111
Quadro 44: Permitir que os outros Ajam (Docente) – Tabela de frequências.....	112
Quadro 46: Encorajar a Vontade (Docente) – Tabela de frequências	113
Quadro 47: α de Cronbach para as “5 práticas eficazes de liderança dos alunos”	113
Quadro 49: Mostrar o Caminho (Alunos) – Tabela de frequências	114
Quadro 51: Inspirar uma Visão Conjunta (Alunos) – Tabela de frequências	115
Quadro 53: Desafiar o Processo (Alunos) - Tabela de frequências.....	117
Quadro 55: Permitir que os outros Ajam (Alunos) – Tabela de frequências	118
Quadro 57: Encorajar a Vontade (Alunos) – Tabela de frequências.....	119
Quadro 58: One-Sample Testa	120
Quadro 59: One-Sample Testa	122
Quadro 60: Aprendizagem na sala de aula	124
Quadro 61: Ensinar para a Aprendizagem (adptado de Watkins, 2003)	125
Quadro 62: Características de liderança: Alunos e Professora.....	129
Quadro 63: Características de liderança: Alunos e Professora.....	130

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I: Síntese de Conceitos de liderança educacional segundo os autores abordados	III
ANEXO II: Modelos e estilos de Liderança.....	V
ANEXO III – Autorização do director para o estudo.....	VII
ANEXO IV – Autorização dos Encarregados de Educação para participação na fase de pré-teste do estudo.....	IX
ANEXO V – Autorização dos Encarregados de Educação para participação no estudo.....	XI
ANEXO VI: Questões do SLPI que integram as dimensões “Mostrar o caminho”, “Inspirar uma visão conjunta”; “Desafiar o processo”; “Permitir que os outros ajam”; “Encorajar a vontade”	XIII
ANEXO VII – Pré-teste.....	XVII
ANEXO VIII – Pré-teste: Narrativa	XXIX
ANEXO IX – Guião das entrevistas com grupos focais	XXXIII
ANEXO X – Guião das Narrativas.....	XXXVII
ANEXO XI: Práticas eficazes de liderança: excelência – líder - professor	XLIII
ANEXO XII: Vê epistemológico de Gowin.....	XLV
ANEXO XIII: Transcrição de entrevistas com grupos focais: 12º Ano.....	XLVII
ANEXO XIV – Transcrição de entrevistas com grupos focais: 11º Ano.....	LXIII
ANEXO XV – Entrevista não estruturada com a professora	LXXXI
ANEXO XVI - Narrativa 3 – 12º Ano	CIII
ANEXO XVII - Narrativa 2 – 12º Ano	CVII
ANEXO XVIII - Narrativa 1 - 11º Ano	CIX
ANEXO XIX - Narrativa 2 – 11º Ano	CXI
ANEXO XX - Narrativa 1 – 12º Ano.....	CXIII
ANEXO XXI – Diário de Campo.....	CXVII
ANEXO XXII – Narrativa 3 – 11º Ano	CXXXVII

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

“A política educativa é essencialmente (...) a tradução concreta e possível do sentir social, de que não haverá vida de qualidade, nem desenvolvimento humano, sem educação e sem aprendizagem.”
(Ambrósio, T., 2000, p.21)

A gestão das escolas até 25 de Abril de 1974 era sobretudo marcada por conceitos formais e hierárquicos, num órgão unipessoal: o reitor. Após o 25 de Abril, com a aprovação da Constituição da República Portuguesa, novos modelos de administração e gestão escolar emergiram. A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) preconiza a gestão democrática das escolas, assente em estruturas colegiais cujos órgãos são eleitos. O Decreto-Lei n.º 75/2008 com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei 137/2012 anuncia o *“reforço da participação das famílias e das comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino”* e no *“favorecimento da constituição de lideranças fortes”*. Estão, assim, abertas novas oportunidades à escola de se reorganizar: na intervenção participada das estruturas da comunidade; na organização e gestão dos recursos; nos instrumentos de autonomia que orientam a sua atuação: Projeto Educativo de Escola, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Plano de Formação (para mencionar apenas alguns). Barroso (2005) refere, no entanto e a propósito, que as políticas de reforço de autonomia associadas à gestão escolar têm tido um lugar de destaque na retórica reformista em Portugal, mas o seu efeito na organização e funcionamento das escolas é muito reduzido; estas mesmas medidas são instrumentos de controlo e avaliação; as mudanças são *top-down*, no que considera uma autonomia decretada e não construída; a inexistência de políticas articuladas entre a autonomia de escola e a reformulação dos órgãos do ministério da educação, centralizador e burocrático.

Urge, pois, focar numa boa gestão das escolas para que as mesmas possam assumir a sua centralidade de forma sustentada tanto nas políticas sociais como nos planos e acções comunitários. É, também, essencial desenvolver mecanismos de envolvimento das pessoas na organização. As lideranças são fulcrais e diversos estudos (Velo, 2010) apontam para a tomada de decisões, não em termos pessoais, mas organizacionais. O que já pressupõe uma lógica de adequação da organização à autonomia real, ou seja a tomada de decisão sobre as aprendizagens e os modos de ensino, criando dispositivos de supervisão, avaliação e produção de conhecimento. Para

quê? Para monitorizar, apoiar o trabalho de ensinar; para gerar novos desenvolvimentos do conhecimento docente face a novas situações; para introduzir dinâmicas transformacionais na organização escolar e no trabalho de ensinar; para permitir responsabilizar socialmente a organização e os professores pela sua eficácia.

A sociedade do conhecimento exige, pois, às escolas que se autoquestionem sobre a sua existência, na sua vertente social, na sua natureza socializadora e histórica e, numa perspectiva de *continuum* de aprendizagem, na natureza dos modos de trabalho de ensinar e aprender.

Diversos estudos têm colocado ênfase na gestão de recursos (humanos e materiais), na formação, nos projectos de escola e nos modelos de administração e gestão. Também a investigação se tem centrado, nos últimos anos, na liderança escolar, com ênfase no tipo de liderança das escolas e nos efeitos dessa mesma liderança na eficácia das escolas (Barroso, 2005). Raros, para não dizer, praticamente inexistentes são os estudos focados na centralidade do aluno no processo de aprendizagem. Segundo Silva e Lima (2011, sp) *“De entre as variáveis relativas à acção 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.”*

Tomando, pois, como ponto de partida a sala de aula, nos processos de *meta-learning* para a globalização, com agentes e papéis bem definidos: alunos e docente, propomos um estudo de caso na aula de língua estrangeira, para alunos de ensino secundário, focalizado na liderança e na aprendizagem. Partimos, também, da convicção de que é dentro da unidade de sala de aula que as práticas formadoras operam mudanças e geram comportamentos de *lifelong learning* e de socialização para o exterior.

Omitimos, ao longo do nosso trabalho, explícita e deliberadamente, o conceito ‘ensinar’, porque o mesmo poderia levar a interpretações de ‘transmissão mera de conhecimentos’ que, de todo, não encontram expressão neste projecto. Apesar de entendermos que ensinar-aprender são duas faces da mesma moeda e que, a atuação do professor em sala de aula está fortemente ligada às estratégias de ensino, neste trabalho olhamos para o conceito pela voz dos alunos na sua expressão perante a liderança do professor e a sua própria centralidade nos processos de aprendizagem. Entendemos o ato de ‘ensinar’ na ação legitimada pela necessidade social de integração, na mediação necessária à concretização do currículo e na percepção de que a sua mais-valia se traduz na promoção da aprendizagem.

O que queremos para a escola? Esta é a primeira questão que nos devemos colocar. Para encontrar resposta, teremos que ir para além do imediatismo dos resultados e decidir o que fazer com os recursos de que dispomos. Entrar na sala de aula e perceber os mecanismos que revelam a significância da aprendizagem podem colocar diversos constrangimentos que, no entanto, se revelam potenciadores de oportunidades extraordinárias.

É esta a decisão do nosso estudo: uma sala de aula de língua estrangeira – inglês – do ensino secundário. Os fundamentos desta decisão encontram razão no facto de podermos acompanhar os alunos ao longo de um ciclo de estudos com a mesma professora.

Impõe-se agora delimitar as fronteiras do trabalho e colocar uma outra questão, mais centrada no âmago da escola, na sua existência perene e a sua finalidade real: o aluno, a aprendizagem e a cadeia do conhecimento: Que lideranças são exercidas em sala de aula e que potenciam a aprendizagem? As limitações inerentes a um estudo da natureza que apresentamos obrigam a opções de investigação a três níveis, nas respostas às questões de investigação que enunciamos:

Questão 1: De que forma a liderança exercida pelo professor em sala de aula influencia as aprendizagens dos alunos?

Questão 2: Que lideranças emergentes decorrem da atuação do professor na sala de aula?

Questão 3: Como percebem os alunos a liderança do professor e a sua própria liderança?

Pela sua pertinência, as respostas só poderiam encontrar voz nos alunos que, estando no centro do processo de ensino-aprendizagem, raramente são ouvidos neste contexto. O Capítulo I do nosso trabalho debruça-se sobre a organização enquanto célula do tecido social, nas pessoas que a constituem, na especificidade das organizações escolares e nas demandas para o século XXI, realçando os 4 pilares de educação preconizados por Delors (1996) e as 7 competências para o século XXI, definidas por Morin (1999). Porque falar de organizações é obrigatoriamente falar de liderança, propomo-nos no capítulo II abordar um quadro teórico que proporcione uma visão lata sobre o conceito: nas reformas do ensino; na praxis, ética e clima organizacional; na comunicação, inovação, mudança e *empowerment*; nas diversas abordagens, estilos e modelos; nos desafios, eficácia e legado do líder; na sustentabilidade das práticas de liderança; aprendizagem e sucesso; nos novos líderes emergentes e a gestão pública.

No capítulo III desenvolvemos a os fundamentos metodológicos da nossa investigação. Partimos de um paradigma de observação participante que nos permita compreender o fenómeno em estudo, assumindo a par da interacção com os sujeitos o objecto de estudo. As razões desta decisão encontram fundamento nos objectivos do nosso estudo que, mais que uma descrição dos pormenores de uma situação, pretende a identificação do sentido, da orientação e da dinâmica de cada momento. Neste capítulo apresentamos, em detalhe, o objeto de estudo; a caracterização do estudo, na definição do estudo de caso, nos paradigmas de investigação, na definição da amostra, nos instrumentos de recolha de dados (notas de campo, entrevistas semiestruturadas com grupos focais, narrativas, inquérito por questionário). Referimos, ainda, as condições de validade, fiabilidade e limitações do estudo, na aplicação de pré-teste, nos pressupostos para a análise de dados e nas condições de recolha de dados. Finalmente, abordamos as plataformas para a análise e interpretação dos dados (NVivo 10 e IBM-SPSS Statistics). Socorremo-nos, ainda, de um desenho de investigação e do Vê epistemológico de Gowin para melhor organização e compreensão da abrangência do estudo.

No capítulo IV procedemos à análise e interpretação de dados, de acordo com as questões de investigação enunciadas. Vimo-nos na contingência de reduzir o quadro teórico a aspectos que considerámos essenciais para a análise, daí resultando, à priori, a definição de categorias de análise que, no entanto, foram complementadas por outras referidas pela sua pertinência. No capítulo V debruçamo-nos sobre as conclusões do estudo e propomos um quadro que salienta os aspectos pertinentes do nosso estudo: as relações que o aluno estabelece entre a liderança e a aprendizagem.

Esperamos contribuir para a qualidade gestonária das escolas, analisando e discutindo resultados obtidos num estudo de caso numa escola portuguesa do ensino secundário.

CAPÍTULO II – AS ORGANIZAÇÕES

Paradigmas de organizações

O instinto gregário do homem torna-o um ser eminentemente social. Daí a sua natural propensão para a formação de sociedades organizadas, com células e tecidos bem definidos, onde regras e modos de operacionalização são essenciais, não só ao sucesso do indivíduo, como à eficácia das organizações que ele próprio cria e desenvolve. A multiplicidade de redes que as organizações estabelecem, dentro e fora de si mesmas, conduzem a interações humanas, num jogo de influências mútuas em que as partes (indivíduos) se vêem na condição de cooperar para alcançar determinados objetivos que, individualmente, seriam impossíveis de atingir. Chiavenato (1990, p.20) refere, a propósito, que a

“organização é um sistema de atividades conscientemente coordenadas de duas ou mais pessoas (...) e somente existe quando: 1. há pessoas capazes de se comunicarem e que 2. estão dispostas a contribuir com ação conjunta, 3. a fim de cumprirem um objetivo comum.”

É, pois, inegável a influência das organizações nos indivíduos, sendo o contrário, também, verdade. A primeira reflete-se no modo de vida, nos sistemas de valores, nas expectativas e nas convicções das pessoas; os segundos são influenciados pelas relações empíricas que estabelecem. Sendo a sociedade moderna o espelho das suas organizações, estas revestem-se de uma complexidade e diferenciação bem evidentes, consoante o nível social de desempenho que de si é esperado. E se o seu contributo social é fundamental na satisfação das finalidades que se propõe, não pode descurar a multiplicidade e complexidade do seu próprio padrão de organização e administração.

Estudar as organizações enquanto sistemas implica, pois, abordar conceitos: de globalidade (o todo é maior que a soma das partes); de interação (as partes beneficiam de uma interdependência dinâmica); de estrutura (que pode ser mais ou menos hierárquica, com a definição do lugar que cada elemento ocupa); de abertura (sistema de *input* e *output*, com mecanismos de *feedback* entre a organização e o ambiente externo).

As organizações concebem, pois, enquanto sistemas abertos, interdependências com o ambiente, recebendo *inputs* que as moldam, transformam e adaptam a novos paradigmas de consecução. Mantêm, ainda, interações internas que afetam o sistema como um todo: *“o sistema aberto adapta-se ao seu ambiente mudando a estrutura e os processos de seus componentes internos”* (Chiavenato, 1990, p.23). Enquanto sistemas abertos, as

organizações lidam, também, com a grande instabilidade proveniente do meio em que se inserem, causada por avanços tecnológicos, por mercados globalizantes, por mudanças sociais e económicas que exigem respostas de inserção e adaptação, não só eficazes, como assertivas e consentâneas com o momento.

Roeber (1973) refere que as organizações não são sistemas fechados, com leis próprias, mas sim sistemas abertos, que respondem à mudança, que têm limites e capacidade de perpetuação e crescimento, que interagem com os ambientes e com as suas próprias transformações, e cuja finalidade é a sua sobrevivência e manutenção de estabilidade interna. Estas dinâmicas pressupõem a adoção de estratégias de controlo não só interno, como também ambiental que passam por aferir processos de competição (entre pessoas ou organizações); ajustamento (negociações para obter decisões sobre comportamentos futuros); cooptação (processo de aquisição de novas lideranças ou novas estruturas de decisão para reduzir ou impedir ameaças à estabilidade ou existência da própria organização); coalizão (forma de controlo social que surge da necessidade de apoio ou de recursos difíceis de obter isoladamente pela organização e que implica decisões conjuntas e limita decisões arbitrárias e unilaterais).

Também para Lawrence e Lorsch (1972) as organizações são sistemas abertos, cujas características apresentam interações entre si e o ambiente. Os fatores ambientais funcionam como variáveis independentes e as características da organização são variáveis dependentes das primeiras. Cada organização deve pautar a sua atuação por critérios de ajustamento constante entre o ambiente (condições tecnológicas, legais, políticas, económicas, demográficas, ecológicas e culturais) e tecnologia (*know-how* utilizado na transformação de *inputs* recebidos na e para a eficácia da organização).

Katz e Kahn (1970) propõem um modelo de organização mais amplo e complexo, baseado em características de importação, transformação, exportação (nenhuma organização é autossuficiente, pois recebe *inputs* do ambiente e de outras pessoas, traduzidos em informação ou produtos que processa, transforma e envia de novo para o ambiente); ciclos de eventos (o intercâmbio é cíclico: o que é colocado no ambiente retorna à organização para repetição dos ciclos de atividades), entropia negativa (processo reativo ao caos e desorganização dos processos); *feedback* (reação seletiva aos desajustes da organização e que permite corrigir desvios); homeostase (permite a constância e o equilíbrio entre o *input* e o *output* organizacional); diferenciação (multiplicação de papéis, funções especializadas, hierarquização estrutural, decisão do trabalho); equifinalidade (uma diversidade de caminhos pode levar à mesma finalidade

– a estabilidade do sistema pode advir de pontos de partida diferentes e de modos operacionais diversificados); limites ou fronteiras (definem o âmbito de ação do sistema, bem como o grau de abertura ao ambiente); sistema social (vinculadas a um mundo concreto de seres humanos).

Outro aspeto da organização envolve a manipulação de recursos. O modelo sociotécnico de Tavistock (citado por Chiavenato, 2000, p.562) preconiza que a organização decorre de duas premissas: o sistema técnico (fluxo de trabalho, tecnologia, papéis exigidos pela tarefa) e o sistema social (relacionado com a cultura organizacional, valores, normas e satisfação das necessidades individuais e motivação). No essencial, esta abordagem justifica que os fatores tecnológicos condicionam e limitam a organização do trabalho que, no entanto, apresenta especificidades sociais e psicológicas, independentes da tecnologia. O modelo contingencial preconiza que o ambiente externo passa a determinar todo o funcionamento da organização, sendo que os fatores externos podem constituir-se oportunidades ou ameaças que influenciam a estrutura e os processos internos da organização.

Segundo Richardson e Chandler (2008), diferentes ambientes requerem diferentes estratégias que potenciam diferentes estruturas organizacionais, em que é necessário estar-se motivado para poder motivar outros e em que a colaboração e responsabilização, essenciais ao trabalho em equipa, devem ser conquistadas com respeito e orientação, numa referência ao não autoritarismo em liderança.

Burns e Stalker (1994) classificam as organizações em mecanicistas e orgânicas. As primeiras caracterizam-se por uma estrutura burocrática baseada numa minuciosa divisão do trabalho; hierarquia piramidal rígida, com papéis e funções bem definidas; centralização de decisões na cúpula; sistemas rígidos de controlo; interação vertical e ênfase nas regras e procedimentos formais; adequadas para a eficiência da produção. As segundas refletem ambientes de mudança; com estruturas organizacionais flexíveis; pouca divisão do trabalho; cargos redefinidos de acordo com as interações em rede das pessoas que participam na execução das tarefas; descentralização de decisões e delegação de competências; hierarquização flexível e horizontal; maior confiança nos sistemas de comunicação informais e ênfase nos princípios da teoria das relações humanas; adequadas a padrões de criatividade e inovação.

Lawrence e Lorsch (1972) referem, ainda, o conceito de eficácia organizacional, diretamente relacionado com a prossecução dos objetivos da organização. Referem a eficiência, a utilização dos recursos e os mecanismos de autorregulação e avaliação da

organização, dando relevância não ao produto acabado dos resultados, mas à análise das variáveis intervenientes, como a qualidade da organização humana, o nível de confiança e interesse, a motivação, o desempenho, o grau de comprometimento com a missão, a visão e as estratégias em ação e, ainda, a capacidade da organização comunicar abertamente, interagindo efetivamente, criando sinergias positivas e alcançando decisões adequadas.

Para Argyris (1975) a eficácia organizacional dependerá do alcance dos objetivos, da manutenção do sistema interno e da adaptação ao ambiente externo. A eficácia e o sucesso estão, pois, definitivamente associadas ao clima e ao moral da organização, que passa, indiscutivelmente, pelas pessoas e pela forma como se relacionam. É, por isso, fundamental que a coordenação e a liderança sejam capazes de criar o *“ambiente propício para que qualquer um transforme uma oportunidade difícil num sucesso estrondoso”* (Kouzes e Posner, 2009, p.13).

Importa, pois, definir em termos organizacionais, a missão, focada na gestão dos recursos humanos; integradora de valores de inovação, responsabilidade, rigor, colaboração e transparência e também uma visão orientada para a excelência e satisfação do maior valor da organização: as pessoas.

Recursos Humanos: As Pessoas

“O homem é um animal social, porque se caracteriza por uma irreprimível tendência à vida em sociedade e tem participações multigrupais. Vive em organizações em ambientes cada vez mais complexos e dinâmicos.”
(Chiavenato, 1990, p.40)

O comportamento das pessoas dentro das organizações é influenciado por uma diversidade de fatores externos e internos e deve ter em conta três premissas básicas: o homem que recebe *input* do ambiente e reage ao mesmo, adotando posições proativas e, muitas vezes, provocando ele próprio a mudança; o homem cujo comportamento se focaliza num determinado objetivo e no esforço para alcançá-lo; e o homem interdependente do meio físico e social, capaz de se envolver em procedimentos e decisões alicerçadas em crenças e informação dirigidas para a consecução de objetivos. O comportamento depende, ainda, de fatores internos (personalidade, motivação, percepção do ambiente, atitudes e valores) e externos (características da organização, sistemas de valorização ou punição, fatores sociais, políticas, coesão grupal).

É nos fatores internos que se localiza o ponto focal de maior interesse, pois a motivação e a satisfação de necessidades humanas espelham a organização e o modo como esta se estrutura, condicionando, como se verá, a sua eficácia, o seu crescimento, e o seu clima. As pessoas são, ainda, o fator decisivo para a cultura da organização que determina a adaptabilidade aos paradigmas de mudança.

O comportamento humano pode, pois, sofrer de uma causalidade (reativo a estímulos), ser motivado (orientado e dirigido para um objetivo) ou orientado para objetivos (pressupõe a existência de necessidades a serem satisfeitas). O comportamento humano pode, ainda, ser explicado através do ciclo motivacional, ou seja, o processo pelo qual as necessidades humanas condicionam o próprio comportamento: o estado de equilíbrio é interrompido por um estímulo que provoca uma necessidade que produz uma tensão que impele o sujeito a determinada ação para, assim, voltar ao seu estado de equilíbrio. Uma vez que o homem tem sempre uma nova etapa a atingir, este ciclo perpetua-se num processo contínuo de resolução de problemas e de satisfação de necessidades, à luz da Teoria de Maslow (1998). Abordar o comportamento humano por este prisma faz todo o sentido, uma vez que permite descrever e perceber que informação é relevante para cada membro da organização, de acordo com as necessidades que espera ver satisfeitas, tendo em mente que toda e qualquer informação que não vá ao encontro das expectativas do indivíduo, deixará lacunas e percepções infundadas da sua relevância e eficácia para a organização.

Herzberg (1996) também alicerça a teoria da motivação em fatores higiénicos e motivadores, reforçando o conceito de *'job enrichment'* na ampliação de responsabilidades e tarefas desafiantes, cujo efeito motivacional seja elevado. Vroom (1964) propõe um modelo que se baseia em objetivos intermédios e gradativos (meios) que conduzem a um objetivo final (fins) - Modelo Contingencial da Motivação - num processo que determina escolhas entre comportamentos e na satisfação dos objetivos pessoais do indivíduo; na relação entre a satisfação desses objetivos e a sua integração e afiliação grupal; na percepção da sua capacidade de influenciar os resultados da organização.

O clima organizacional exerce uma grande influência sobre a motivação: um clima favorável proporciona satisfação das necessidades pessoais; um clima desfavorável proporcionará a frustração dessas mesmas necessidades. Shein (2004) propõe uma conceção de *'homem'* como um sistema complexo de valores, percepções, características e necessidades individuais e pressupõe que, na sua interação com o ambiente, as pessoas

sejam motivadas a utilizar as suas características pessoais para resolver problemas. A nível individual, os seus padrões de comportamento resultam da sua matriz de valores e experiência empírico-cognitiva ao longo da vida; a variabilidade de experiências torna os indivíduos diferentes uns dos outros, sendo também diferenciados os problemas. Cada sistema individual tem, por isso, características únicas e complexas, derivando as suas motivações, não só dos contextos organizacionais como das relações que estabelece com o ambiente.

O esforço e atuação individuais, por si só, não propiciam nem geram desenvolvimento e quanto mais complexa for a sociedade, maiores serão as demandas e exigências colocadas ao próprio indivíduo. Consequentemente, mais complexas se tornam, por sua vez, as organizações em que se inserem. Os níveis de participação e contribuição para a organização também diferem de indivíduo para indivíduo, consoante o tempo, o local, o sistema de recompensas e valorização, a motivação e a satisfação de expectativas pessoais, o que torna, a organização vulnerável a flutuações que, mais do que mecanismos previsíveis, urgem atuações eficazes e assertivas.

A escassez de desafios não é, pois, o problema que se coloca às organizações, nem tão pouco, a abundância dos mesmos. A ênfase coloca-se nas práticas de liderança, tão únicas quanto os líderes, e na capacidade de transformar constrangimentos em oportunidades de sucesso, atribuindo a cada elemento da organização a pertinência da sua prestação, inequivocamente essencial no todo.

Neste contexto, é absolutamente insispensável que os atos gestionários e administrativos encontrem a sua fundamentação no conhecimento pormenorizado da organização, sistema complexo que, simultaneamente, os gera e em si encontra finalidades.

A escola: organização complexa

Até há muito poucos anos, as diversas teorias da organização, nascidas fundamentalmente no âmbito da empresa, eram projetadas sobre a escola, esquecendo o seu caráter de instituição educativa. Racionalidade, ordem e eficiência constituíam-se pilares da instituição e a escola era o *locus* no qual, de modo racional, se produzia a transmissão de conhecimentos, numa clara rentabilização dos recursos a si afetos.

Esta perspetiva da organização coloca à margem, por um lado, a natureza política das relações que se estabelecem entre todos os atores da organização e, por outro, o caráter político das relações que surgem entre a escola e o meio, nomeadamente a comunidade educativa local e a administração central. Diferentes configurações da teoria das

organizações podem, pois, estar associadas a outras tantas imagens da escola como organização.

A teoria da contingência refere que as teorias organizacionais como a burocracia de Weber e a gestão científica de Taylor haviam falhado por negligenciarem a influência dos fatores envolventes (Woodward, 1965) na liderança e na estrutura organizacional. Esta teoria preconiza que um modelo de liderança e de tomada de decisão são sempre condicionados por fatores internos ou externos, como por exemplo, a dimensão da organização, a adaptação ao meio envolvente, as expectativas dos líderes, as estratégias e as tecnologias.

O modelo burocrático de Mintzberg (1983) tem-se adaptado ao estudo das organizações escolares porque considera em si as cinco estruturas aí existentes: o vértice estratégico, a linha hierárquica, o centro operacional, a tecnoestrutura e o pessoal de apoio. Consigna, ainda, para cada um deles, funções específicas que interagem entre si de várias formas, criando fluxos organizacionais, mediante um variado leque de fatores, adaptados às situações em presença. O conceito de Adhocracia de Mintzberg (1989) vem colocar a tónica numa nova abordagem ao estudo da organização, por ser a que melhor se adequa à inovação, tão característica das organizações atuais, e por se encontrar associada à horizontalidade do poder de decisão, focalizada em equipas de projetos.

Para melhor entender as organizações escolares é, ainda, necessária uma análise macropolítica da escola, não só enquanto objeto social (com identidade própria, cuja estrutura, funções, processos e resultados vão muito além do somatório de ações individuais ou grupais, que se desenvolvem dentro das suas fronteiras físicas), mas também na perspetiva do entendimento das complexas relações existentes entre os sistemas políticos e os sistemas educativos. Esta análise centra-se nas relações que a escola estabelece com as políticas reguladoras do estado a nível governamental e institucional. As determinações administrativas daí consequentes, apesar de considerarem aspetos relevantes para a administração da escola, não contemplam as especificidades de cada uma, correndo-se o risco de excessiva burocratização pela normalização de processos e procedimentos. Este campo de atuação parece apresentar limites ao estabelecimento de modelos de gestão adaptáveis às especificidades de cada escola. No entanto, a autonomia e os diferentes mecanismos de gestão daí decorrentes oferecem oportunidades de diferenciação das organizações escolares.

Igualmente importante, uma visão micropolítica da escola colocará a descoberto aspetos particulares do quotidiano: o conflito interno, as relações de poder entre os indivíduos, as estratégias explícitas ou tácitas dos grupos de interesse, as relações veiculadas pela direção e os diferentes níveis de administração que, em conjunto, formam e caracterizam a organização escolar, colocando o enfoque tanto no foro administrativo como nas políticas de gestão. Também a este nível percebemos a escola com peculiaridades culturais, em que as dimensões da liderança, da estrutura organizacional, da estratégia, da tomada de decisões e dos mecanismos de controlo impõem medidas específicas dentro do ambiente da ação educacional. Estas perspetivas terão o seu grau de influência ao nível meso, condicionando ou favorecendo os objetivos da escola, sendo fatores decisivos a visão e o planeamento estratégicos.

Partindo da clássica definição proposta por Etzioni (1964) em que as organizações são agrupamentos humanos, intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos, entendemos as organizações escolares como sendo dotadas de especificidades que derivam, em grande parte, da preocupação maior da educação em formar indivíduos, cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, conscientes das suas responsabilidades perante a sociedade global, capacitados para alterar os seus comportamentos em função das mutações sociais e das situações particulares com que são confrontados.

Para tanto, os sistemas de ensino apresentam finalidades, cujas referências legislativas encontram suporte a nível meso, macro e micro. Na verdade, o que realmente importa à escola é que as diferentes partes se fundam numa estrutura dinâmica, em que sistemas de comunicação eficazes relevem as potencialidades de cada uma nas suas próprias interações e com o exterior. Isto implica um grande esforço de inovação e adaptação às exigências externas e, conseqüentemente, a atualizações internas como forma de dar resposta aos desafios colocados.

Não podemos deixar de relativizar e contextualizar as escolas, estruturas altamente burocratizadas, perante um quadro normativo legal nacional, identificando e avaliando os impactos do mesmo nas instituições. Deverá ser dada ênfase, neste quadro, às relações entre administração central e escolas, papel dos executivos na mudança bem como as reconfigurações de interações entre pares. Esta perspetiva - de uma sociologia da ação - privilegia o estudo das organizações, em função das decisões dos seus atores, não motivadas unicamente por questões de poder, mas pela visão global do mundo, em

que as próprias organizações dão sentido às escolhas dos indivíduos, numa escala global (Dutercq, 2005).

A forma como a organização escolar interioriza o seu passado e se relaciona com o seu presente definirá, a termo, o futuro que preconiza, numa reflexão crítica que coloca a si própria paradigmas de autoquestionamento que, por sua vez, potenciam a sua maturidade interna. Referimo-nos a escolas aprendentes que se adaptam e reorganizam enquanto sistemas complexos para dar respostas aos desafios do século XXI.

A organização escolar e as demandas do século XXI

Toda e qualquer organização define-se em si mesma nos valores e na identidade que a caracterizam. Todas as pessoas contam. Todos os recursos são valiosos. As organizações escolares são únicas. Não só pelo modelo de organização do trabalho que adotam, mas porque as suas responsabilidades perante a sociedade são, indubitavelmente, acrescidas se comparadas com outras. O papel formador e formativo que assume junto das crianças e jovens tornam-na uma arena em que é necessária uma conjugação de esforços políticos, humanos e materiais capazes de dar resposta às exigências atuais nos planos social, económico e pessoal. A educação assume um papel-chave no crescimento sustentado da pessoa humana, possibilitando a integração do indivíduo no meio e nas relações que estabelece com os outros.

A escola do século XXI está, ainda, preocupada com o desenvolvimento da capacidade intelectual dos jovens. Por isso, reforça os seus papéis no aumento dos valores éticos e morais da sociedade e no desenvolvimento do espírito cívico ativo e participativo de toda a comunidade escolar. Cumpre, ainda, à escola, preparar os jovens para lidar com mudanças e diversidades tecnológicas, económicas e culturais, proporcionando-lhes oportunidades de inovação, iniciativa, atitude e adaptabilidade.

No relatório apresentado à UNESCO sobre Educação para o Século XXI, Jacques Delors (1996, pp.89-90) defende os quatro pilares da educação:

“para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes”.

Ainda segundo Delors

“aprender a conhecer é em si um meio e uma finalidade. Um meio para que cada um aprenda o mundo que o rodeia (...) para desenvolver as suas capacidades profissionais para comunicar”; uma finalidade “porque o seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir.” (1996, pp. 90-91).

Aprender a fazer coloca, segundo Delors (1996) a tónica no modo de ensinar os alunos a operacionalizar o seu conhecimento em função do que realmente faz sentido e será pertinente no futuro, cujo grau de incerteza é grande. *Aprender a viver juntos* implica dois níveis de atuação:

“Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes.”

(Delors, 1996: p. 97)

Aprender a ser deve contribuir para a integridade física, a espiritualidade, a sensibilidade, a responsabilidade e o sentido estético da pessoa no seu todo:

“Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.”

(Delors, 1996: p. 99)

Já Edgar Morin (1999), nas sete competências que preconiza para o século XXI, remete à escola o papel fundamental em áreas como: o conhecimento, *“tradução, seguida de uma reconstrução”* (p.1); o conhecimento pertinente, *“ligar as partes ao todo e o todo às partes”* (p.4); a identidade humana, *“o relacionamento entre indivíduo-sociedade-espécie é como a trindade divina, um dos termos gera o outro e um se encontra no outro”* (p.4); a compreensão humana,

“compreender não só os outros como a si mesmo, a necessidade de se auto-examinar, de analisar a autojustificação” (p.8); a incerteza: *“as futuras decisões devem ser tomadas contando com o risco do erro e estabelecer estratégias que possam ser as futuras decisões corrigidas no processo da ação, a partir dos imprevistos e das informações que se tem.”* (p.10);

A condição planetária, *“É preciso mostrar que a humanidade vive agora uma comunidade de destino comum.”* (p.11); a antropoética,

“desenvolver, ao mesmo tempo, a ética e a autonomia pessoal (...), além de desenvolver a participação social (...), ou seja, a nossa participação no gênero humano, pois compartilhamos um destino comum.” (p. 11)

Ambos os autores, Delors e Morin, preconizam para a educação do século XXI o mesmo conjunto de valores e competências como a seguir pretendemos clarificar.

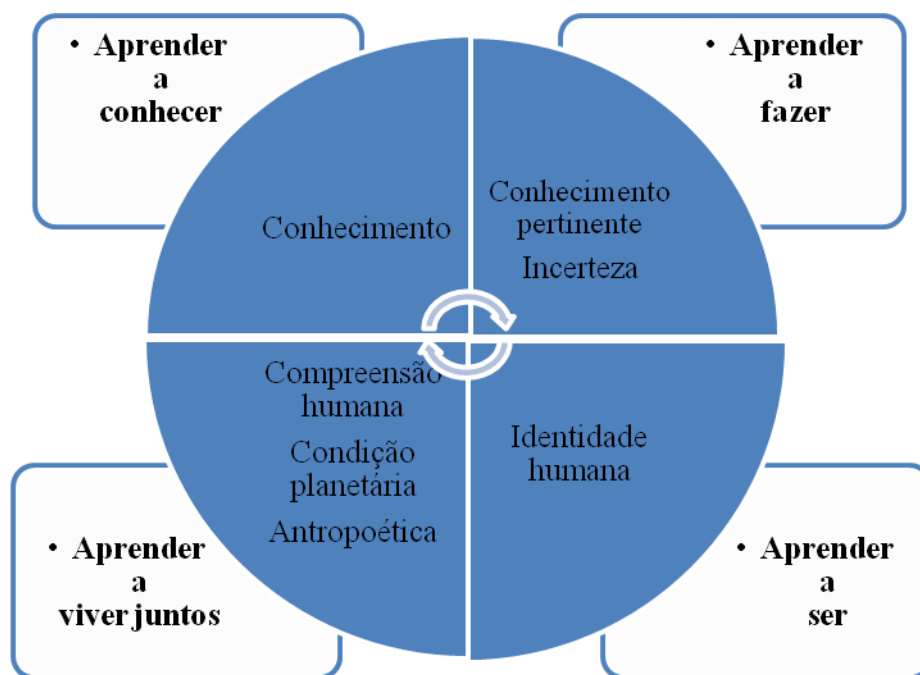


Figura 1: A educação: 4 pilares; 7 competências

Será, pois, defensável uma escola que orienta o seu rumo no sentido do desenvolvimento sustentável, *“which implies meeting the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs”* (ONU, 1987, p.1). Uma escola que assuma os riscos enquanto oportunidades valorativas de cada um e de todos, que priorize novos processos, numa nova mentalidade de autoconstrução diretamente relacionada com a perspectiva de aprender para o bem-estar.

É, pois, nesta organização – escola – que se debatem e colocam os grandes desafios da sociedade atual: na gestão dos recursos, na generalização do uso das tecnologias e no crescente multiculturalismo da população escolar (OCDE, 2008). E, de facto, não é a abundância dos mesmos que a torna única, mas sim as respostas que são efetivamente dadas e que são determinantes para o seu crescimento e afirmação, enquanto ator social. Enquanto palco de relações (macro, meso ou micro) o fator liderança é determinante no posicionamento, na visão e na estratégia que assume, na gestão e administração de

recursos, nas decisões pedagógicas que implementa, no clima que desenvolve e na cultura organizacional que sustenta.

Verificamos, ainda, que estudos desenvolvidos (Slater et al., 2005), atestam a importância da liderança nas reformas escolares, considerando, ainda, o aumento da autonomia como um dos elementos mais fortes e úteis no reforço do papel da gestão para a melhoria da qualidade da educação. E se é pedido à escola que se reinvente em novos paradigmas de gestão e administração, não deixa de ser pertinente referir que *“Há uma necessidade de refundação da escola para que ela possa entrar na era digital, mas essa refundação não se faz unicamente com a tecnologia, faz-se também com a alteração das práticas pedagógicas, com a alteração do currículo e alterando o trabalho dos professores.”* (Barroso, 2013, sp) Esta concepção de organização escolar, que encontra fundamentos no movimento pedagógico da Educação Nova, nos primeiros anos do século XX, defendia, ainda segundo o mesmo autor o *“desenvolvimento das competências individuais, da aprendizagem interactiva, da escola criativa e activa, apostando na autonomia do aluno”*. (idem)

A organização escolar que garante a equidade, a igualdade de oportunidades e a inclusão social terá, a montante, uma lógica do que realmente se pretende para a escola e a mudança em si implícita, em cinco dimensões: a política, a tecnológica, a pedagógica, a curricular e a da formação de professores. Mas no cerne desta problemática organizativa, e de acordo com o mesmo autor, só fará sentido pensar a escola do futuro em função das mudanças dentro da sala de aula:

“O futuro da escola é a mudança da organização do ensino, da relação pedagógica entre professores e alunos, da organização do tempo, do espaço, do currículo. No fundo, a transformação da sala de aula, que é o núcleo duro da escola.”(idem)

Para tanto, terá a organização que apostar em lideranças capazes de promover e gerar situações de aprendizagem e de ensino orientadas para o desenvolvimento do espírito crítico. A ênfase nos processos de aprendizagem é um dos grandes desafios que ora se coloca às organizações escolares, pois são eles que permitem uma liderança capaz de *“vivenciar e propiciar influências recíprocas entre as pessoas; (...) e de influenciar pessoas lideradas e se deixar influenciar por estas.”* (Fagundes e Seminotti, 2009, p. 4) No capítulo seguinte detemo-nos com mais pormenor sobre as questões da liderança na escola e liderança educacional.

CAPÍTULO III – LIDERANÇA

As reformas no ensino: autonomia e liderança das escolas

Nas décadas mais recentes o setor público na educação tem sido palco de uma variada sucessão de reformas que, por sua vez, conduziram a consideráveis mudanças, quer na gestão, quer no funcionamento das escolas. Muitas vezes orientadas para uma lógica de mercado, estas mudanças tiveram sobretudo impacto numa nova forma de gestão pública (Brignall & Modell, 2000) e em autonomia para as escolas, sem a qual “*seria difícil dar sentido a espaços e tempos organizacionais, individuais e colectivos, de diálogo e deliberação, onde é indispensável a imaginação e a inovação, o controlo democrático e participativo, o empowerment dos sujeitos e das comunidades.*” (Afonso, 2010, p. 14).

Neste quadro, as estruturas organizacionais (escolas), e os seus estilos e práticas de gestão têm focado a sua atividade não só em critérios de eficácia e eficiência mas, também, em critérios de ‘prestação de contas’ (*accountability*), controlo e gestão rigorosos. “*Neste quadro, a autonomia passou a ser um instrumento de regulação e governação que se inscreve nas novas formas de atuação do Estado.*” (Afonso, 2010, p.14) Indiscutivelmente, a ‘prestação de contas’ da escola enquanto organização está diretamente ligada à ‘prestação de contas’ do líder, seja qual for o nível a que este desempenhe as suas funções na organização. Neste enquadramento, a eficácia da escola assume um valor muito para além da microgestão uniformizada, da gestão de crise repetitiva e até, atrevemo-nos a afirmar, da imposição de padrões de desempenho, impostos por contingências vigentes, como sejam, por exemplo, os “rankings das escolas”. Falamos de eficácia que

“resulta de um processo de construção, pelos atores envolvidos, de uma representação dos objetivos e dos efeitos de sua ação comum. Assim, a eficácia não é mais definida de fora para dentro : são os membros da escola que, em etapas sucessivas, definem e ajustam seu contrato, suas finalidades, suas exigências, seus critérios de eficácia e, enfim, organizam seu próprio controle contínuo dos progressos feitos, negociam e realizam os ajustes necessários.” (Thurler, 1998, p.175)

Este paradigma de autoavaliação, aqui subliminarmente preconizado, reveste um modelo de desenvolvimento assente na melhoria da qualidade e na prestação de contas à comunidade mas, ao nível micro, é um poderosíssimo instrumento de progresso

sustentado pelo diálogo e aperfeiçoamento que apoiam a tomada de decisão, a aprendizagem e o ensino (Macbeath, 2000).

Os sistemas de educação enfrentam, por isso, diversos desafios e as lideranças na escola têm, também elas, vindo a demonstrar uma descentralização de funções, sistemática por toda a Europa (Eurydice, 2007). A criação de um *'quase-mercado'* de educação veio possibilitar, de alguma forma, a autorregulação, nomeadamente ao nível da oferta e da procura educativa, com todas as consequências daí resultantes ao nível dessas mesmas lideranças escolares.

Neste quadro de mudanças complexas em educação emerge um novo papel para o gestor de topo – diretor – (Sharon, 1999) e a crescente autonomia da liderança é considerada uma mais-valia no fortalecimento da gestão para a melhoria da qualidade em educação. Na verdade, a autonomia da escola vem desafiar o modelo burocrático da organização, baseado na equidade através da uniformização de procedimentos, para dar lugar a uma flexibilidade e dinâmicas organizacionais diferentes em cada uma das suas dimensões práticas. A conceção burocrática de estilos de liderança dá lugar a uma

“liderança instrucional, onde existe mais colaboração entre os professores, melhores relações entre os alunos e os professores, mais reconhecimento dado aos professores por práticas de ensino inovadoras e mais ênfase nos resultados da avaliação do trabalho dos professores em termos de desenvolvimento.” (Criação de Ambientes Eficazes para o Ensino e Aprendizagem: Primeiros Resultados do TALIS, 2009, p.8).

Não podendo, pois, em circunstância alguma, descurar os imperativos legais por que se rege e que balizam e uniformizam critérios de equidade e justiça ao nível meso, como sejam as políticas educativas, consignadas na Lei de Bases do Sistema Educativo ou as políticas de administração e gestão (Decreto-Lei nº115A/98, Decreto-Regulamentar. nº10/99, de 21 de Julho) aos níveis macro e micro, consignadas, mais recentemente, no Decreto-Lei nº 75/2008, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 137/2012, todo o aparelho organizacional se redefine nos comportamentos de liderança que adota. A esta condição não é alheia a redação dada pelo Decreto-Lei nº75/2008, no seu preâmbulo: *“procura-se reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar. (...) criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes”*, (p.2342), numa responsabilização clara do diretor nesta matéria: *“para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da*

autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa”. (p.2342).

Ainda nesta linha, o mesmo documento de gestão refere: *“No sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao director, é -lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.”* (p.2342)

Neste contexto, não podemos, ainda, deixar de realçar o reforço da autonomia das escolas, enquanto *“valor instrumental, o que significa que do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação. (...) Essa autonomia exprime-se, em primeiro lugar, na faculdade de auto-organização da escola.”* (p.2342).

Estando, pois, as nossas escolas confinadas a um modelo de organização, centrado na figura do diretor que designa os titulares das estruturas intermédias, (embora com alguma participação democrática dos pares nesta escolha, preconizada no artigo 43º, ponto 7: *“O coordenador de departamento é eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo”*), a eficácia da organização é, ao mesmo tempo, causa e consequência dos estilos, modelos e comportamentos do líder, seja de topo ou intermédio.

Relativamente à organização pedagógica, no seu capítulo IV, o Decreto-Lei nº137/2012, aponta para estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. No seu artigo 42º atribuem-se-lhe responsabilidades de *“acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.”* Mas é no ponto 2 a) que efetivamente se refere a sua decisiva intervenção ao nível da prática pedagógica, na *“aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.”* O artigo 43º aponta para a articulação e gestão curricular, com ênfase nos procedimentos dos departamentos curriculares, mas, de fato, não abre espaços para a clarificação do verdadeiro papel do docente em sala de aula. O artigo 44º refere as responsabilidades do conselho de turma na organização das atividades dos alunos, e o artigo 45º remete para o regulamento interno das escolas, nos procedimentos que entenda ser mais eficazes à atuação das estruturas de coordenação e supervisão pedagógicas.

Relativamente à formação de professores, no seu preâmbulo, o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, e Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, conjugado com a Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro, apontam para critérios de habilitação para a docência:

“Em primeiro lugar, para que a qualificação profissional docente responda mais adequadamente à procura social, é exigida não só a consideração dos perfis de desempenho docente e dos planos curriculares da educação básica e do ensino secundário como a sua referência primordial.”

Clarificando, à escola é pedido que se adapte a contextos desafiadores de mudança:

“Se o primeiro desafio da mudança é assegurar-nos de que ela é desejável, e o segundo o de que é exequível, então, o maior desafio de todos é torná-la durável e sustentável.” (Hargreaves & Fink, 2007, p.12).

Aos seus líderes são exigidos princípios de liderança educacional sustentável:

“A liderança e a melhoria educativa sustentável preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que se dissemina e que perdura sem provocar qualquer dano àqueles que nos rodeiam, trazendo-lhes, pelo contrário, benefícios positivos agora e no futuro.” (Hargreaves & Fink, 2007, p.31).

São os mesmos autores que preconizam sete princípios da sustentabilidade: *profundidade*, orientada para a aprendizagem e para as relações interpessoais; *durabilidade*, na sucessão dos líderes, independentemente dos dirigentes da organização; *amplitude*, assente no conceito de liderança distributiva, exercida na sala de aula, na escola, no sistema educativo; *justiça*, assente na comunidade local e nas formas de partilhar recursos e conhecimento; *diversidade*, no ensino e na aprendizagem com a criação de redes coesas entre os diferentes atores; *disponibilidade de recursos*, no reconhecimento dos talentos de liderança, zelando pelo seu bem-estar, evitando sobrecargas de inovação irrealistas na concretização da mudança; *conservação*, que *“revisita e revive as memórias organizacionais e honra o saber dos que transportam essa lembrança.”* (Hargreaves & Fink, 2007, p.35).

Estas questões não podem estar dissociadas dos paradigmas de liderança, referidos na lei e que, a termo, se refletem dentro da própria escola, como se pretende demonstrar com a figura 2, a seguir.

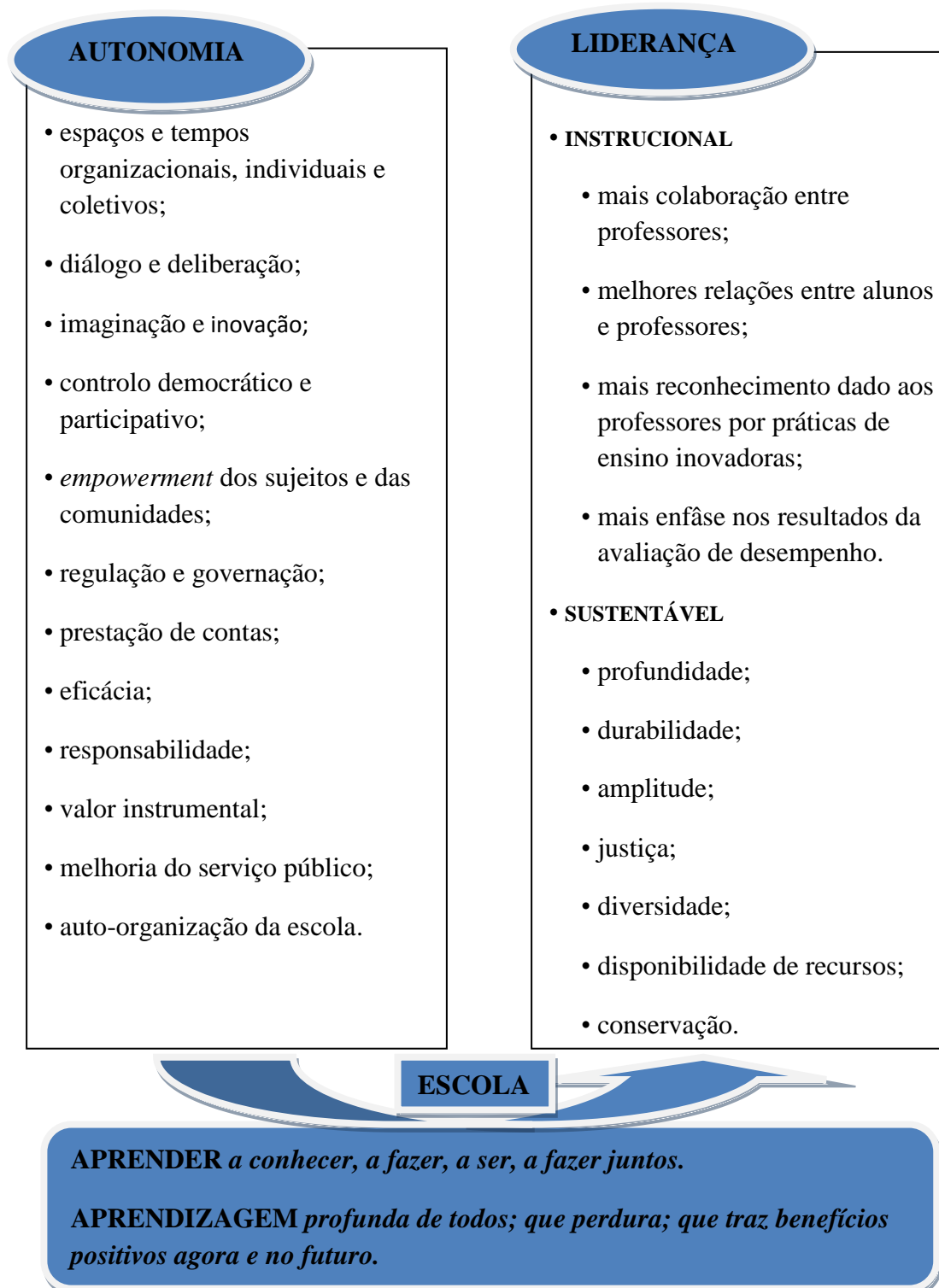


Figura 2: Autonomia e liderança para a aprendizagem

Liderança: praxis, ética e clima organizacional

A liderança assume basicamente duas funções: definir um rumo e exercer influência.

As finalidades educativas estão fortemente ligadas às aprendizagens dos alunos (conhecimentos acadêmicos, desenvolvimento de competências, interiorização de regras e valores de cidadania e socialização). A liderança, apesar de muitas vezes associada a posições formais de autoridade abrange, pois, um conjunto de funções a ser desempenhadas por pessoas com diferentes papéis na organização escolar: *“Qualquer reforma profunda e constante está dependente de muitos de nós, e não apenas de um pequeno número que nasceu para ser extraordinário.”* (Fullan, 2003, p.13). No que diz respeito às lideranças da escola, o desempenho dos diretores é uma resposta constante aos desafios que se colocam, emergindo mesmo novas perspectivas sobre o conceito de ‘bom gestor’ (Catano & Stronge, 2007).

Existem vários estilos de liderança e todos eles dependem das características pessoais e de fatores contingenciais, mas também dependem das restrições institucionais, que formatam e balizam as atitudes e os comportamentos dos responsáveis pela escola. As estratégias precisam ser estabelecidas por alguém que tenha capacidade para lidar com novas premissas e, ao mesmo tempo, desenvolver diferentes padrões de valores. Esta nova governação implica que a liderança esteja apta a negociar decisões e estabelecer redes de relações (Pedersen & Hartley, 2008).

Os contextos escolares oferecem, ainda, a possibilidade de diferentes tipos de líder: instrumental, facilitador, transformacional, visionário, pedagógico, orientado para os valores morais, para mencionar apenas alguns. Também é emergente a importância das lideranças dos professores, quer informais ou formais, em funções de coordenação ou em projetos educativos, com o predomínio das estruturas orgânicas horizontais sobre as estruturas hierárquicas nas escolas. Assistimos, ainda, a lideranças repartidas em vários papéis e funções: os alunos e os pais são, cada vez mais, chamados a liderar os processos de aprendizagem, uns, e os processos educativos, outros, pela sua participação ativa na vida escolar.

Transversalmente, toda a “praxis”, de carácter reflexivo, suscita implicações éticas. Covey (2002) refere uma ética do carácter (focada em características como a integridade, humildade, fidelidade, coragem, justiça) e uma ética da personalidade (focada na imagem pública, nas atitudes e comportamentos, na habilidade e técnicas que dominam os processos de interação humana). Mas o que pretendemos aqui tão-somente abordar é que a questão da liderança, nos seus diferentes níveis da organização, está

intimamente ligada à discussão de poder, grupos de pressão e negociação e que a governação das organizações passa, de facto, pelo estabelecimento de padrões morais, aceites socialmente e facilitadores de um clima propício à eficácia organizacional, como a confiança, a lealdade e o desenvolvimento de relações de cooperação.

É comumente aceite que a liderança transformacional deve estar assente em princípios morais. As suas quatro vertentes - ideal, inspiração, motivação e respeito pelo indivíduo - estão intimamente ligados: ao carácter moral do líder e às suas preocupações com o outro; aos valores éticos incorporados pela visão do líder, na articulação ou rejeição daqueles que o seguem; à moralidade das escolhas éticas e às ações em que tanto os líderes como os seus seguidores se comprometem coletivamente. Em contexto de liderança, torna-se prioritária uma reflexão permanente do líder no sentido de uma ação justa, autodisciplinada, corajosa e independente:

“Longe do individualismo, a filosofia supunha um trabalho comunitário, um mútuo apoio espiritual, uma continuada investigação que exigia, além da descoberta e do estabelecimento dos princípios, a procura da vivência desses axiomas orientadores, aceites pela Escola e, tendencialmente postos em prática por cada um(a) e em cada um(a).” (Arêdes, 1998, p.7).

E, mais uma vez, a escola, no seu papel social, atendendo a padrões de inclusão e diversidade, não pode deixar de assumir um conjunto de valores morais, com os quais se identifica e que determinam, ainda, a sua identidade. Este pressuposto tem profundas implicações na liderança e ultrapassa largamente as fronteiras da escola enquanto organização, na forma como afeta a comunidade educativa. Mas o que importa neste contexto é focalizar o líder (professor enquanto agente que atua muito para além da sala de aula e incute nos seus alunos a capacidade de pensar, habilitando-os a escolhas conscientes) no desempenho de funções adstritas a cargos de natureza organizacional, como a coordenação de departamento.

Subentende-se um perfil de líder com uma visão clara e confiante de qual o seu papel na transformação e relação que estabelece entre os princípios que advoga e a prática, dando lugar a uma cultura de escola que facilita a inclusão, a diversidade e o bem-estar. Nestas condições, a liderança eficaz emerge do modelo apresentado por John West-Burnham (2010): existe um código ético que estabelece um conjunto de princípios que fundamentam a atuação pessoal e profissional e, conseqüentemente, afetam a tomada de decisões; o líder, comprometido com a justiça social – *princípio ético* – veicula a crença de que a escola deve respeitar a diversidade e ser inclusiva – *valores pessoais e*

profissionais – o que, por sua vez, se reflete nas políticas escolares e nas práticas profissionais, de forma sistemática e consistente – *prática moral*. O papel moral do líder passa, então, por assegurar que todos na escola percebam os princípios morais da organização e que cada um seja capaz de os apreender em sentidos e significantes próprios; criar consensos na apropriação desses princípios; monitorizar a vida da escola, assegurando que a mesma vai ao encontro das aspirações e experiências de cada um; estabelecer mecanismos de mediação de conflitos, valorizando a responsabilidade pessoal e a organização conjunta de um sistema de valores; defender a ética da primeira pessoa (a autoexigência) como a primeira condição para a ética da terceira pessoa (ser-se exigente com os outros).

Tal como preconizado por Brunet (1995), as organizações escolares, inseridas num contexto cultural mais amplo, desenvolvem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças dos elementos que a partilham. É, pois, ao nível micro que o clima assume verdadeiros contornos de influência nas organizações, permitindo a sua diferenciação e unicidade nos comportamentos e nas políticas dos seus intervenientes, como no modo como é percebida e nas interações que se estabelecem. Variáveis como o comprometimento com a missão e valores da escola, confiança em si e no outro, pro-atividade (que impulsiona a inovação), flexibilidade de papéis (que potencia a criatividade, fortemente dependente das oportunidades criadas pelo líder), prioridades claramente definidas (partilhadas, abertamente formuladas, anunciadas e identificáveis), ambiente organizado e tranquilizador são decisivos na construção da escola como um todo.

Escolas, cuja visão integre o desenvolvimento holístico de cada um dos seus membros, vão muito para além desta visão, criando um clima propício a verdadeiras comunidades de aprendizagem para o bem-estar, preparadas para a diversidade e para os novos conceitos de literacia emergentes: a ecoliteracia, a ciberliteracia, a literacia mediática e a literacia do consumidor. A liderança deve, pois, ser entendida como um quadro de referências, influências e negociação, contribuindo para os padrões de melhoria da escola a diferentes níveis: na gestão escolar (adaptação da organização a nível micro e meso); na forma como o clima e cultura escolares se desenvolvem (manutenção de formas sociais de trabalho e relações de valorização pessoal) e na forma como as escolas se organizam de acordo com pressupostos institucionais (integração a nível macro).

Para uma gestão com sentido e uma administração eficazmente conciliadoras do contexto que referimos, a liderança deve, também, concretizar práticas de comunicação e inovação, aptas à mudança e capazes de *empowerment* profissional e social.

Liderança: comunicação, inovação, mudança e *empowerment*

Liderar implica comunicar. Os equívocos resultantes de uma comunicação pouco clara podem conduzir à ineficácia e a desvios comprometedores dos objetivos e estratégias definidos. Se houver falha na comunicação - entre coordenadores e professores, entre professores e alunos, entre pares (apenas para citar alguns exemplos) - uns demonstrando dificuldades de expressão e, outros dificuldades de interpretação, grande parte do trabalho estará comprometida. Trata-se, sobretudo de comunicar melhor para obter resultados através das pessoas, fazendo valer competências, organização, valores, estratégias, na clarificação das tomadas de decisão, na resolução de problemas, nos processos de mudança implementados e nas ações de confiança e cooperação.

Portanto, o líder deve empenhar-se em estratégias de diálogo que desenvolvam cenários de cooperação entre os intervenientes no processo educativo, que levem a compreender e a contribuir positivamente para a construção de uma comunidade de valores, alicerçada na escola. Devem, ainda, dar um exemplo de segurança e comprometimento com os valores socialmente assumidos pela organização, na assunção de que a escola – comunidade inclusiva – dá corpo à diversidade no seu quotidiano, estabelecendo redes de comunicação e partilha de valores: comunicar para projetar as pessoas no futuro verosímil, fazendo-as percorrer determinados caminhos num cenário realizável.

Segundo Kouzes (2009), a contribuição mais significativa do líder não é simplesmente para as questões e objetivos do presente, mas para o desenvolvimento a longo prazo de pessoas, comunidade e instituições, para que possam adaptar-se, mudar, prosperar e crescer. Ainda segundo o mesmo autor o domínio dos líderes é o futuro, defendendo que a liderança não é reserva particular de alguns homens e mulheres carismáticos, mas um processo que pessoas comuns usam quando trazem à tona o melhor de si e dos outros. Inovação e liderança são justamente dois aspetos que qualquer organização escolar não poderá evitar: a primeira porque dela depende a adaptabilidade à mudança; a segunda, porque implica uma visão partilhada e valorativa não só do indivíduo, como da organização como um todo.

Thurler, à semelhança de outros autores, coloca ênfase na necessidade de mudança, de inovação nas escolas e considera o papel do líder de primordial importância, dado que a

sua ação poderá *“levar o outro a implicar-se activa e voluntariamente com a finalidade de alcançar objectivos colectivos”* (2001, p.142). Num processo de mudança há sempre alguma instabilidade, uma vez que a realidade é modificada, se aposta em *“potencialidades invisíveis e não exploradas”* (idem, p.146), se *“projecta colectivamente o futuro”* (idem, p.142). Segundo a autora, um processo de mudança remete *“os atores às suas próprias ambiguidades”* (idem, p.142) e impede que se imobilizem em rotinas. Neste contexto, as relações de autoridade são negociadas e as relações de trabalho poderão ser *“mais eficientes, mais igualitárias e mais profissionais”* (idem, p.144). Thurler afirma que os *“detentores de autoridade formal podem mobilizar e canalizar o engajamento de todos no sentido da mudança, como podem ser freios, ou mesmos adversários do projecto”* (idem, p.144). Assim, alteram-se os *“vínculos entre liderança e função de autoridade”* (idem, p.146).

Thurler questiona, ainda, a capacidade de os detentores de autoridade formal (diretores da escolas) empenhados nas suas funções gestionárias, na manutenção do *status quo*, em encetar processos de mudança. Define o líder inovador, capaz de *“propor ópticas mobilizadoras, determinar eixos de desenvolvimento, conceber estratégias de mudança”* (2001, p.146) e de criar *“um clima de tentativa coletiva, de resolução de problemas e de aprendizagem permanente”* (idem, p.147).

A mesma autora afirma que um processo de mudança *“consiste em desenvolver projetos, dirigir certos grupos tarefa, intervir activamente no debate e nos processos de decisão”* (Thurler, 2001, p.151). Para um projeto de mudança a autora preconiza o envolvimento de todos os atores, principalmente dos líderes informais. O líder não conduz sozinho o processo de mudança, antes coopera com os outros, partilha o seu poder, mobiliza a vontade coletiva. Neste *empowerment* as relações de poder *top-down* reorganizam-se em relações mais horizontais em que *“uma parcela do poder de decisão e de ação é transferida aos atores”* (idem, p.157). Em contraponto com uma perceção hierárquica e burocrática, o *empowerment* *“defende o valor do acordo, da participação, da abertura, da flexibilidade”* (idem). Nesta perspetiva, um processo de mudança não pode avançar sem a participação de professores motivados e interessados. Todavia, Thurler (2001) defende, ainda, que esses atores só se envolverão de forma ativa se lhes for concedido poder e autonomia, de forma a serem *“socialmente reconhecidos”*. Estudos realizados com professores confirmam essa necessidade de *empowerment*. Este processo, segundo Brassard e Lessard (1998), citados por Thurler, não pode ser confundido com responsabilização. Os mesmos autores afirmam que *“a ideia de*

empowerment repousa na convicção de que a maior autonomia possível concedida às unidades organizacionais, assim como aos grupos e aos indivíduos, seja um meio de torná-los eficazes” (2001, p.159).

A figura baseia-se neste quadro conceptual e pretende esclarecer as relações de comunicação, *empowerment* e liderança.

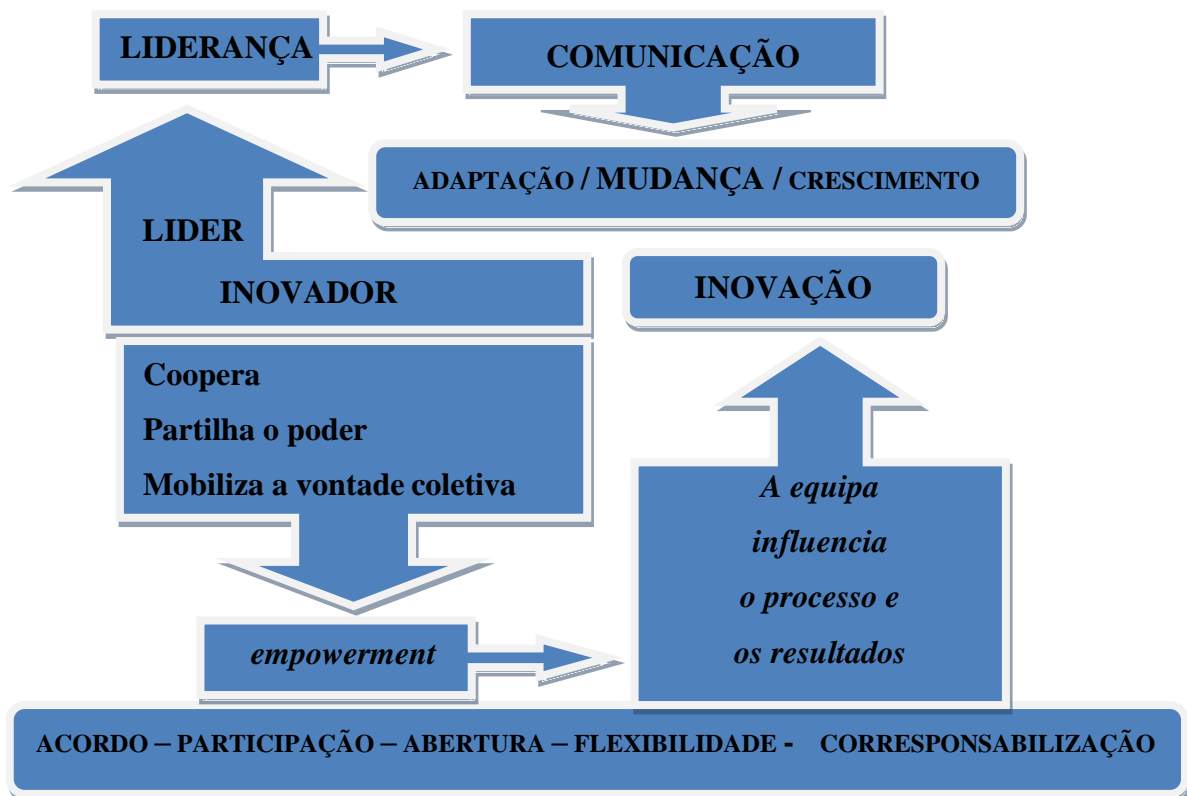


Figura 3: Relações de liderança e *empowerment*

Por outras palavras, Thurler (2001) fala de uma postura de corresponsabilização coletiva, na qual todos os membros do grupo se consideram importantes e com capacidade de influenciar o processo e seus resultados. O grupo age coletivamente, numa verdadeira partilha e participa nas decisões desde a definição de objetivos até à avaliação. Num processo de *empowerment* o líder da mudança não é uma pessoa, mas uma equipa, em que qualquer um pode assumir, em determinado momento, funções de liderança.

Esta concepção remete para conceitos, estilos e modelos de liderança em contexto, como pretendemos demonstrar no ponto seguinte.

Liderança: conceito, estilos, modelos

Falar de liderança em educação é partir do pressuposto que *“o ser humano se tornou o elemento-chave no desenvolvimento das organizações educacionais, tanto como alvo do trabalho educativo como na condução de processos eficientes e bem-sucedidos.”* (Luck, 2011, sp). Há inúmeras definições e as perspectivas de estudo são também diversas: estilos de liderança, modelos de liderança, tipos de liderança,... Existem, no entanto, alguns traços comuns às diferentes abordagens. Uma *“qualidade que se aprende e desenvolve”*, como *“um conjunto dinâmico de capacidades que, combinadas, potenciam [as pessoas], fomentando a criatividade e a inovação de forma a conduzir a organização rumo ao sucesso num ambiente instável e que requer rápidas mudanças de estratégia para satisfazer as necessidades dos indivíduos”*. (Carapeto & Fonseca, 2006, p.85).

LeBlanc & Shelton (1997) alargaram o conceito de liderança escolar, a professores com atitudes positivas e entusiasmo, empenhados na organização, potenciando as capacidades dos alunos através de práticas pedagógicas inovadoras e trabalho colaborativo com colegas, reconhecidos e valorizados nos seus esforços. Fullan e Hargreaves (1998) definem liderança educacional como a capacidade de desenvolver compromissos para além da sala de aula, abrindo a possibilidade de todos os professores exercerem lideranças ativas em contexto escolar. De acordo com York-Barr and Duke (2004), a liderança educacional é o processo pelo qual o professor, individual ou coletivamente, influencia os colegas ou outros membros da comunidade, a desenvolverem e melhorarem as práticas pedagógicas, cujo objetivo é a melhoria de desempenho dos alunos. Astin & Astin, citados em Hess (2010), apontam para um conceito de liderança em que o líder pode não ser o detentor de uma posição formal dentro da organização ou ser mesmo visto como tal pelos outros. Referem *“a leader is one who is able to affect change which helps others, the community and society. (...) The process of leadership involves collaborative relationships that lead to collective action, affecting change.”* (idem, p.13).

Hess define liderança educacional como *“curriculum that teaches specific skills and qualities to students to empower and prepare them to deal with the many challenges our community, society, nations and world faces.”* (2010, p.11) Liderança é, segundo a mesma autora, assumir responsabilidade pelas próprias ações e ser um exemplo do bem. A liderança educacional tem a ver com propiciar um ambiente seguro e oportunidades de aprendizagem, de modo a que os alunos possam experimentar e explorar as suas

práticas de liderança em projetos e atividades de sala de aula: “*Leadership education: teaching and modeling leadership ethics in the classroom.*” (Hess, 2010, p.12). O professor assume o papel de orientador e educador de valores, que ajuda o aluno a desenvolver-se plenamente como ser integral, autônomo, moralmente responsável e inserido na sociedade. O desempenho docente agrega uma função humanizadora, socializadora mas também ética porque influencia a construção do ser humano, na aquisição de hábitos e costumes por parte dos alunos, influenciando a formação do caráter. Isto tem profundas implicações na liderança e ultrapassa largamente as fronteiras da escola enquanto organização, na forma como afeta a comunidade educativa e nela se repercute.

O professor atua, pois, muito para além da sala de aula e incute nos seus alunos a capacidade de pensar, habilitando-os a escolhas conscientes. Duignan (2006), citado por West-Burnham (2010), refere mesmo que a liderança educacional autêntica deve promover um conjunto de valores, que desafia outros a participar numa visão alargada do currículo, das práticas de ensino e aprendizagem, focalizadas no que perdura, no que realmente importa, dando primazia a modos de operacionalização partilhados.

O quadro síntese do Anexo I refere os conceitos de liderança segundo os autores agora abordados.

Thurler (2001) relaciona liderança com os modos de exercício do poder. Esta autora estabelece uma relação entre liderança e poder, influência e autoridade. O poder pode ser visto, seguindo a perspectiva de Weber, como a capacidade de um indivíduo numa relação social impor a sua própria vontade. O conceito de autoridade está relacionado, de alguma forma, com o conceito de hierarquia, correspondendo ao poder de levar os outros a agir da forma pretendida. Representa uma relação de poder que se estabelece de forma unidirecional do superior para o subordinado.

Também se impõe uma distinção entre autoridade de influência (Bush, 2003). A autoridade relaciona-se com os aspetos estático, estrutural e formal do poder, em contraponto com influência que posicionam nos campos tático, dinâmico e informal. A autoridade relaciona-se com processos de subordinação involuntária, ao passo que situam a influência na esfera da submissão voluntária.

Ainda segundo Thurler (2001), na realidade escolar estão omnipresentes as “*representações do poder, da influência, da autoridade*” (p.144). Refere que “*na escola, a referência ao «poder» perturba*” (idem, p.145), uma vez que remete para uma ideia de prepotência, de violência, de controlo... e que o desejo intrínseco de poder se

baseia no anseio de autoestima e de reconhecimento que os professores manifestam de forma mais ou menos aberta. Normalmente, nas escolas o conceito de autoridade surge associado ao cargo desempenhado ao estatuto formal. A forma como se influencia os outros é um processo menos formal e pode estar relacionada com as características individuais, com o cargo, com a competência técnica ou com a habilidade política. As relações de autoridade e poder são a seguir sumariamente descritas, tendo em conta os conceitos atrás referidos dos autores.

Quadro 4: Liderança educacional: Autoridade e Poder

LIDERANÇA EDUCACIONAL – AUTORIDADE E PODER	
Thurler [2001]	relaciona liderança e exercício do poder; influência e autoridade poder - a capacidade de um indivíduo numa relação social impor a sua própria vontade autoridade – hierarquia - poder unidirecional do superior para o subordinado a influência nos outros é um processo menos formal - relacionada com as características individuais, o cargo, a competência técnica ou a habilidade política
Bush [2003]	distingue autoridade de influência autoridade - os aspetos estático, estrutural e formal do poder / subordinação involuntária influência - aspetos tático, dinâmico e informal / submissão voluntária

Também a cultura do grupo, as suas etapas/fases de desenvolvimento, as dinâmicas interpessoais e intrapessoais, a emergência de conflitualidades, podem exigir estilos diversificados de liderança:

“Within every school there is a sleeping giant of teacher leadership which can be a strong catalyst for making change. By using energy of teacher leaders as agents of school change, the reform of public education will stand a better chance of building momentum” (Katzenmeyer & Moller, 2001, p.2).

De entre as teorias que explicam a liderança, através dos estilos de comportamento, destaca-se a de Kurt-Lewin (1939-1946), que refere a liderança: autocrática (o líder determina todos os procedimentos que os elementos do grupo devem ter); democrática

(o grupo discute e decide sobre os procedimentos a ter para o desenvolvimento da tarefa, cabendo ao líder o papel de estimular a discussão e dar assistência, quando solicitado) e a liberal ou “laissez-faire” (dá total liberdade, tanto aos elementos como ao próprio grupo, para decidirem o que fazer, não havendo qualquer participação do líder). O modelo tradicional de liderança assenta num paradigma de relação superior/subordinado, num contexto e cultura organizacional vincadamente estruturado, colocando excessiva ênfase na divisão das tarefas. Caracteriza-se por uma ausência de criatividade, com implicações nefastas na mudança.

Hirsch (1997) propõe um modelo de liderança transformacional, baseado na motivação das pessoas, na superação de expectativas e na primazia da mudança e da inovação. O líder focaliza-se numa visão e missão estratégica para cumprir objetivos atuais e futuros, projetando tarefas para torná-las significativas e desafiadoras, ao mesmo tempo que reconhece e recompensa contribuições importantes e faz emergir o potencial humano. Hersey e Blanchard (1986) propõem um modelo situacional, em que a liderança se adequa a situações diferentes e a resposta é imediata. Implica capacidade de resposta rápida, com soluções criativas e inovadoras.

O modelo transacional, de acordo com Carapeto & Fonseca (2006), aponta para a interação entre o líder e os subordinados, numa relação de recompensa para os comportamentos apropriados e de punição ou desencorajamento para os menos produtivos. Tem, pois, uma forte orientação burocrata e excessiva dependência de regras formais, como sumariamente está descrito no Anexo II.

Crowther, Kaagan, Ferguson, and Hann, (2002) sugerem um outro paradigma de liderança, definindo-a como um conjunto de ações que conduzem ao sucesso e eficácia da organização. Apela, por isso, ao poder do professor enquanto orientador e mentor das aprendizagens dos alunos, contribuindo a longo prazo para a qualidade da escola no seu todo e da comunidade em que se insere.

Fullan and Hargreaves (1998) descrevem cinco princípios na definição do papel do professor: que deve contribuir para a qualidade organizacional, nas interações que estabelece com os seus pares; que tem a sua quota-parte de responsabilidade no desenvolvimento da cultura e clima de escola; que é um líder potencial; que é responsável pelo conhecimento e aplicação das políticas de ensino; que é responsável pela formação das gerações futuras de professores.

A gestão da escola deve estar particularmente atenta ao papel do professor, muito especialmente, em sala de aula. A sua ação terá efeitos muito concretos numa outra

parte dos recursos humanos que é o amágo da organização: os alunos. Importa, por isso, focalizar, também, a liderança nos desafios, eficácia e legado, como pretendemos clarificar no ponto seguinte.

Liderança: desafios, eficácia e legado

O grande desafio da liderança educacional é, em nosso entender, a criação de escolas emocionalmente inteligentes, orientadas para a aprendizagem profunda, organizadas em verdadeiras redes de comunicação. Escolas emocionalmente inteligentes desenvolvem um sentido de valor e compromisso com a comunidade; refletem sobre a sua missão, desenvolvem processos de autoconfiança perante os imprevistos; encontram motivação no bem-estar social; valorizam o trabalho colaborativo e as relações interpessoais.

A aprendizagem profunda refere os verdadeiros interesses dos alunos, numa perspectiva diferenciada e alargada de currículo e práticas pedagógicas, numa lógica de inovação e criatividade. As redes de comunicação proporcionam o aparecimento de comunidades de aprendizagem profissionais, sem as quais o processo de aprendizagem fica, em nosso entender, completamente comprometido e estagnado na função redutora e unívoca do ensino. As transformações na sociedade são fruto da aprendizagem e não do ensino!

Aos líderes é pedido, por isso, uma prática que *“cria o ambiente para que qualquer um transforme uma oportunidade difícil num sucesso estrondoso.”* (Kouzes & Posner, 2009, p.13). Sendo a liderança um processo recíproco entre o líder e as pessoas com quem se relaciona, os desafios que se colocam têm a ver com, clarificar valores e estabelecer ideais comuns; dar o exemplo e agir de acordo com esses ideais; conceber o futuro; atrair os outros numa visão comum; procurar oportunidades, iniciativas e inovar; correr riscos; fomentar a colaboração na facilitação das relações; aumentar a determinação e desenvolvimento de competências nos outros; reconhecer o contributo de cada um; criar um espírito de comunidade.

A credibilidade é a base de toda a liderança, manifesta numa autenticidade de atitudes coerentes entre o que se diz e o que se faz. Espera-se do líder: honestidade, inspiração, competência. A coerência nas atitudes está claramente indissociada dos valores, da linguagem e da sua acção. Um carácter sólido inspira confiança e a autenticidade resulta da interação pessoal e profissional dos valores, da linguagem e dos comportamentos-ações. Líderes autênticos percebem que, enquanto as políticas são essenciais num

quadro de base normativo, a construção de “escolas emocionalmente inteligentes” são, de facto, o caminho seguro e eficaz para contextos educativos multiculturais.

Os professores e as suas lideranças continuam a ser a chave do sucesso da organização-escola. Mas estes só terão um campo de ação alargado se existirem outras lideranças – de topo e intermédias – que facilitem um clima positivo e orientado para a excelência, no que pode ser considerado, um grande e maior desafio: colocar no outro a oportunidade e responsabilidade da ação.

Batstone (2003) define uma trajetória em oito princípios para a excelência: responsabilidade dos directores; transparência nas decisões; comunidade onde se desenvolvem compromissos; honestidade em todos os atos; decência no envolvimento dos recursos humanos nas decisões; sustentabilidade nas atitudes e nas abordagens ao clima; diversidade no equilíbrio e na igualdade das relações; humanidade a todos os níveis da organização. Kouzes & Posner (2009) definem cinco práticas de liderança exemplares: mostrar o caminho; inspirar uma visão conjunta; desafiar o processo; permitir que os outros ajam; encorajar a vontade. Segundo os mesmos autores (2009) cada uma destas práticas têm afetas a si particularidades que os líderes devem desenvolver para o sucesso das organizações. Coerência no que se diz, nas ações que se desenvolvem e nos princípios que orientam os comportamentos são essenciais para a credibilidade e eficácia dos desafios lançados às pessoas dentro das organizações, contribuindo, também, não só para a concretização dos objetivos globais, como para a realização pessoal.

Os quadros que se apresentam pretendem mostrar uma visão de cada uma das práticas referidas, bem como dos aspetos essenciais que concorrem para a sua concretização.

Quadro 5: Mostrar o caminho

MOSTRAR O CAMINHO	
ENCONTRAR A PRÓPRIA VOZ	Conhecer-se a si próprio.
	Encontrar a própria voz.
	Ter crenças fortes e objetivas.
	Encontrar nos valores um guia para a ação.
	Clarificar valores pessoais leva ao compromisso.
	Expressar-se nas suas próprias palavras: encontrar o seu estilo.
MOSTRAR	Permitir a diversidade de opiniões para chegar ao consenso.
	Mobilizar as pessoas, o compromisso, o entusiasmo e a determinação pelos

VALORES	valores comuns.
COMUNS	Facilitar o consenso sobre os objetivos essenciais para uma visão comum e partilhada das prioridades. Criar a união. Enfrentar a autocrítica. Expressar claramente as crenças.
DAR O EXEMPLO	Personificar os valores comuns: Fazer crer o essencial distinto do acessório. Gerir o tempo numa cultura construtivista de questionamento – resposta. Procurar a intencionalidade e objetividade nas questões que chamam a atenção para os valores a seguir. Procurar reações para o autoaperfeiçoamento. Escolher cuidadosamente uma linguagem que englobe todas as pessoas, de acordo com o rumo da organização. Ensinar a moldar valores: Assegurar que as ações de todos estão de acordo com os valores comuns. Confrontar incidentes críticos: a forma como se ligam as ações e as decisões revelam o que é realmente importante. Os incidentes críticos dão lugar a histórias que ensinam valores.

Fonte: adaptado de Kouzes e Posner (2009)

Quadro 6: Inspirar uma visão conjunta

INSPIRAR UMA VISÃO CONJUNTA

CONCEBER O FUTURO	Olhar para lá do imediato e compreender a imensidão de oportunidades que podem surgir. Clarificar a visão na reflexão sobre o passado, na construção do presente e na projeção do futuro. Investir numa visão partilhada: Definição de objetivos Criatividade na consecução dos mesmos; Aprender as necessidades e motivações individuais para a causa comum.
ATRAIR OS OUTROS	Elevar os níveis de motivação dos outros. Reforçar o contributo de cada um para a diferença. Gerar entusiasmo para a visão comum. Tornar os valores tangíveis. Comunicar positivamente e com emoção.

Fonte: adaptado de Kouzes e Posner (2009)

Quadro 7: Desafiar o processo

DESAFIAR O PROCESSO	
	Perceber o valor da mudança e da inovação. Ser proativo: estar à frente da mudança.
PROCURAR OPORTUNIDADES	Adotar comportamentos que conduzam à inovação: Desbloquear talentos e recursos; Questionar rotinas e implementar melhorias; Dar espaço à iniciativa pessoal.
	Identificar constrangimentos. Encorajar a flexibilidade. Assumir as falhas como oportunidades de aprendizagem.
CORRER RISCOS	Fomentar a resistência psicológica perante o stress. Reconhecer, elogiar, valorizar. Fortalecer a determinação e as equipas: no diagnóstico, no questionamento, nos objetivos a traçar, no apoio à realização.

Fonte: adaptado de Kouzes e Posner (2009)

Quadro 8: Permitir que os outros ajam

PERMITIR QUE OS OUTROS AJAM	
	Criar um ambiente de confiança e facilitação de relações. Mostrar confiança nos outros, através da partilha de informação e recursos.
FOMENTAR A COLABORAÇÃO	Apoiar a reciprocidade. Estruturar projetos comuns. Praticar a escuta ativa. Desenvolver a socialização pessoal e profissional.
	Aumentar a determinação. Desenvolver competências (formação). Fomentar a autoconfiança.
ENCORAJAR OS OUTROS	Criar oportunidades de escolha e desenvolvimento. Aumentar a responsabilidade individual. Apoiar de forma clara e inequívoca. Estabelecer diálogos periódicos.

Fonte: adaptado de Kouzes e Posner (2009)

Quadro 9: Encorajar a vontade

ENCORAJAR A VONTADE

	Criar visibilidade em relação aos bons resultados.
	Criar expectativas e objetivos claros.
RECONHECER	Reforçar positivamente o desempenho.
CONTRIBUTOS	Descobrir os fatores que encorajam.
	Criar ambiente onde os contributos individuais são reconhecidos.
	Desenvolver uma atitude vencedora.
	Criar um espírito de comunidade.
VALORIZAR	Desenvolver mecanismos sociais de apoio.
OS VALORES E	Combater o isolamento e a solidão.
AS VITÓRIAS	Desenvolver ligações humanas: envolver-se pessoalmente.
	Mostrar empenho, entusiasmo e apreço.

Fonte: adaptado de Kouzes e Posner (2009)

Também Hess (2010) vai no sentido do que foi anteriormente formulado, quando aponta as qualidades e as competências de liderança.

Quadro 10: Qualidades e competências de liderança

Leadership qualities	Leadership skills
Respect /appreciation for one another	Critically and creative problem solving
Honesty/truthfulness	Decision-making
Moral compass	Risk-taking
Persistence	Communication
Adaptability	Social action
Self-awareness	Collaborative work
Empowerment	
Confidence	
Courage	
Knowing when to do the right thing	

Fonte: adaptado de Hess, 2010, p.12

Kouzes & Posner sugerem, também, a importância social e socializadora das organizações, numa referência, quanto a nós clara, ao constructo social do legado da liderança:

“None of us are the sole inhabitants of our organizations or our communities – we do not live alone. It requires us to take responsibility for our own actions with a realization that they will always have consequences, if not immediately, then for sure in the future. The legacy perspective explicitly reveals that we make a difference. Then the only question remaining to consider is: What kind of difference do I want to make?”
(2006, p.4)

Ao introduzirem o conceito de *‘leader’s legacy’*, os autores apelam para uma ação de liderança orientada para a significância, as relações, as aspirações e a coragem. A significância constrói-se na aprendizagem e na paixão pela tarefa. Daí ser tão importante provocar a reflexão, aceitar a crítica e não temer a exposição: *“If you’re the leader you’re already dancing naked on the table, so no use pretending you’re wearing clothes.”* (Kouzes & Posner, 2006, p.32).

Em boa verdade, a liderança não é singular. Estabelece relações e compromissos. *“A leader’s legacy is really a legacy of many.”* (Kouzes & Posner, 2006, p.45). A verdadeira essência está em que alguns líderes dão contributos únicos às organizações, mas os que realizam feitos extraordinários são os que desempenham papéis significativos. A liderança estabelece-se na malha de relações que são criadas: *“It’s the quality of our relationships that most determines whether our legacy will be ephemeral or lasting.”* (Kouzes & Posner, 2006, p.55).

Ainda de acordo com Kouzes & Posner (2006), numa relação plena de significância, temos que considerar: a comunicação: *“We need to take the responsibility to reach out and engage, creating a communication channel that works for both parties (...)”* (p.66); focalizar o objetivo: *“It’s crucial to talk about desired outcomes and make every effort to get everyone aligned.”* (p.68); a confiança: *“It means being on the same page about performance standards, (...) expectations, and about why what we do matters.”* (p.76); a liberdade e responsabilização: *“To make a meaningful difference we each have to make our own meaningful choices.”* (p.86).

As aspirações têm a ver com motivação intrínseca e com a vontade própria. O líder atento à significância e às relações não cria seguidores. Cria outros líderes e, ao mesmo tempo que encontra plataformas de valores comuns, reconhece que *“any success we enjoy is dependent on the success of others (...) and that our own legacies are built on*

the legacies of those who have come before us and those who labor alongside.” (Kouzes & Posner, 2006, p.129).

Deixar um legado tem, também, a ver com fazer a diferença. Para tanto é necessária coragem, que advém da determinação e da convicção de que todos contam, pequenos feitos têm fortes impactos na organização e que as possibilidades estão sempre em aberto. E, apesar, de estarmos vocacionados para o futuro, o mais importante são os atos de liderança hoje e, como em todas as áreas da nossa vida, tudo o que é levado ao extremo é pernicioso. Por isso, o líder deve equacionar sempre a extensão dos desafios que coloca, oferecer o melhor de si, acrescentar valor e possibilitar o crescimento dos colaboradores. De acordo com Kouzes & Posner (2006, p.181) o verdadeiro legado reside em *“leave this world better than you found it”*, na convicção clara de que liderar é fazer a diferença:

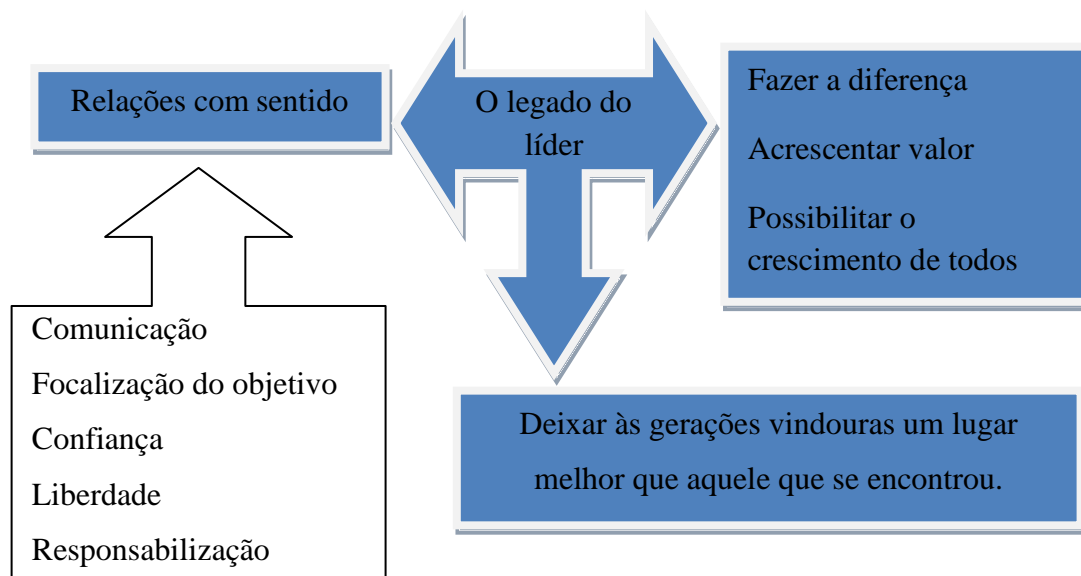


Figura 11: O legado do líder (adaptado de Kouzes e Posner, 2006)

Liderança: uma questão de sustentabilidade

Fullan citado por Hargreaves define a sustentabilidade educativa como *“a capacidade de um sistema para se envolver nos aspectos complexos de um aperfeiçoamento contínuo, consistente, com valores humanos profundos.”* (2007, p.31). Hargreaves e Fink apresentam o seu próprio conceito:

“A liderança e a melhoria educativa sustentável preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que se dissemina e que perdura sem provocar qualquer dano àqueles que nos rodeiam,

trazendo-lhes, pelo contrário, benefícios positivos, agora e no futuro.”
(2009, p.31).

A sustentabilidade da liderança educativa é, pois, tridimensional: reveste *profundidade*, *durabilidade* e *amplitude*. A *profundidade* tem a ver com o propósito moral da educação: importa desenvolver o que perdura em benefício de todos. Não será seguramente, a conveniência pontual e imediata dos resultados escolares o propósito maior da educação, mas antes a aprendizagem profunda e clara, crítica, refletiva e meditativa. O líder com esta visão compreende que a mudança profunda exige tempo e espera pacientemente pelos resultados. Garante profundidade na formação de professores, de modo a que estes questionem as mudanças antes da sua implementação. A liderança educativa sustentável dá primazia à aprendizagem, numa “*escola lenta (...)* que atende à filosofia, à tradição, à comunidade, às escolhas morais. Não é preciso memorizar, é necessário compreender.” (Holt, 2004, citado por Hargreaves, 2007, p.72). Os novos líderes potenciam o aparecimento de professores excelentes que, por sua vez, dão lugar a aprendizagens com sentidos que, por sua vez, criam escolas melhores, propiciadoras de lideranças sustentáveis emergentes e assim sucessivamente. A *durabilidade* é especialmente importante na questão da sucessão da liderança. Este é, de facto, o grande desafio que se coloca ao líder: o da manutenção das melhorias ao longo do tempo. Nas escolas a sucessão do líder apresenta algumas dificuldades que, no entanto, não são verdadeiros entraves à sua prossecução. O próprio enquadramento legal permite a planificação e a gestão da liderança; a duração e a frequência da sucessão, a sucessão e a pessoa. Senão vejamos: o diretor pode planear não só o seu sucessor, capaz de dar seguimento à visão e propósito da escola, como dar espaço ao planeamento da sucessão dos próprios coordenadores, proporcionando dentro dos próprios departamentos lideranças proactivas e coerentes. Ao nível da gestão da aula, a escola pode seguir uma prática de continuidade pedagógica, assegurando aos alunos um *continuum* no mesmo ciclo. Pode, ainda, seguir uma lógica gestionária de liderança e partilha de processos dentro do mesmo grupo disciplinar, que assegura a continuidade das práticas em sala de aula, pese embora os estilos diferentes de cada um.

Para tanto é necessário uma sinalização explícita aos sucessores; um trabalho de ‘*coaching*’ e formação dos potenciais sucessores na atribuição de tarefas que façam com que as pessoas alarguem o seu leque de competências e perspetivas. Falamos, obviamente, de uma continuidade planeada assente numa responsabilidade coletiva de melhoria e de uma gestão de sucessão, alicerçada na construção de culturas

profissionais fortes e amplas que dão lugar a lideranças inspiradoras em detrimento de carismáticas.

A *amplitude* tem que ver com a distribuição e não com a delegação. Fala-se na escola da delegação de competências pelo diretor aos seus subordinados, confundindo-se a atribuição de responsabilidades com a verdadeira liderança distributiva. De facto, na escola não se distribui liderança, ela está já disseminada em toda a organização, no tempo e no espaço: nos períodos letivos, nas salas de aula, nos espaços exteriores. E é nesta confluência de dinâmicas e espaços que os papéis dos professores assumem particular relevância no domínio da liderança distribuída, potenciadora da inovação curricular, das formas sociais de trabalho colaborativo, da partilha e da construção efetiva do sucesso organizacional, ao nível dos alunos (em sala de aula), ao nível dos pares e no meio em que se inserem (nas relações que, por exemplo, os diretores de turma, estabelecem com o meio). Existem, no entanto, algumas reservas, nomeadamente se a liderança distribuída é o resultado de uma prática de envolvimento de todos os agentes educativos ou se é algo a desenvolver para melhorar as escolas. E, se toda a liderança sustentável é distribuída, o inverso não é necessariamente verdade. Ponderar a liderança distribuída deve, pois, ter em conta os riscos de uma visão totalmente otimista:

“Se não forem unidas por uma visão clara, por processos firmes e por uma prestação de contas transparente, as múltiplas fontes de liderança podem dividir uma escola. As consequências de não distribuir a liderança são a desatualização, a estagnação; os riscos de distribuí-la, a anarquia e a confusão.” (Hay Group Education, citado por Hargreaves, 2009, p.145).

Entendemos que o contributo mais importante dos líderes de topo nesta matéria passa pelo desenvolvimento de uma cultura inclusiva, que potencie a emergência de iniciativas. São líderes facilitadores, capazes de trabalhar com outros, apoiando-os, inspirando-os na criação de verdadeiras comunidades de aprendizagem: comunidades, porque formadas por indivíduos que partilham um propósito comum; de aprendizagem, porque dão valor ao conhecimento profundo e profissional, porque em si maturam as diferenças e desenvolvem formas de identificar e implementar melhorias. Há, no entanto, que ser realista. Perante a diversidade do meio e as características internas das organizações, deverão adotar-se compromissos de liderança que perdurem no tempo e façam da escola um local seguro e de confiança para todos.

Em contexto organizacional podemos, então, identificar padrões de liderança que vão da autocracia à anarquia, de acordo com os seus líderes e com as variáveis extrínsecas que

ora as moldam, ora as influenciam no rumo e nos objetivos que traçam, sendo comumente aceite que as organizações educacionais procuram o sucesso dos seus alunos, tanto nos resultados escolares, como nas aprendizagens efetivamente adquiridas. O quadro a seguir representa diferentes estados de liderança distribuída nas escolas, evoluindo de um padrão mais centralizado na pessoa única (autocracia) até um padrão de abolição de qualquer hierarquia humana (anarquia).

Quadro 12: Modelos de liderança distribuída nas escolas

↑	ANARQUIA	A evitar
↑	DISTRIBUIÇÃO ASSERTIVA	Estimula o debate alargado sobre propostas importantes. Envolve os resistentes desde o início. Demonstra o valor de aprender com as diferenças. Aceita a crítica e insiste no diálogo. Não abdica das responsabilidades. Reafirma sempre as suas finalidades.
↑	DISTRIBUIÇÃO EMERGENTE	Mantém a clareza quanto aos propósitos e valores. Assegura-se que os mesmos são partilhados. Valoriza as relações interpessoais. Encoraja a inovação. Desenvolve uma cultura de empreendedorismo profissional. Celebra os bons resultados
↑	DISTRIBUIÇÃO ORIENTADA	Não se baseia apenas nas estruturas. Desenvolve melhores relações. Desenvolve um comportamento atencioso que espera das outras pessoas. Mantém-se visível e vigilante, focalizado nos propósitos essenciais.
↑	DELEGAÇÃO PROGRESSIVA	Alarga e aperfeiçoa estruturas. Cria novos papéis. As funções e responsabilidades das pessoas focalizam-se na aprendizagem e na melhoria. Desenvolve uma planificação apropriada. Consulta as equipas. Realiza auditorias aos resultados.
↑	DELEGAÇÃO TRADICIONAL	Cede algum poder aos outros. Nomeia bons coordenadores. Ouve os seus conselhos e baseia neles a sua ação.
↑	AUTOCRACIA	

Fonte: adaptado de Hargreaves (2009, p.175)

Sendo as escolas palco de diversa intervenção social, não podemos confinar o seu estudo às iniciativas internas que promove. Aliás, “*os destinos das escolas estão quase*

sempre interligados: o que os líderes fazem numa escola afeta o que acontece aos alunos e aos professores das outras que a rodeiam.” (Hargreaves, 2009, p.181). Existe, pois, a convicção de que a sustentabilidade é uma questão de justiça social, ou seja, os líderes educativos não são somente responsáveis pelas aprendizagens dos seus alunos, mas respondem também, enquanto cidadãos e seres humanos dotados de ética, perante a comunidade por todas as suas decisões. Tornar-se mais justo implica pensar no outro.

Hargreaves (2009) defende nesta matéria: o *‘emparelhamento de escolas’*, que promove a liderança partilhada e distribuída; a constituição de centros de aprendizagem interligados e em rede, permitindo aos alunos usufruírem de diferentes recursos que se complementam; as consultas à comunidade, na deteção das suas necessidades influenciando, por isso, a viabilidade e durabilidade das escolas; a prestação de contas coletiva, trabalhando para a melhoria partilhada, ao invés de as escolas competirem entre si; a avaliação do impacto ambiental, tendo em conta os edifícios, as políticas de seleção de alunos e de pessoal na comunidade, dando um contributo social ativo mais justo para o bem comum.

A nossa realidade leva-nos a questionar a possibilidade da implementação de algumas destas medidas. De facto, a estrutura centralizadora das políticas de educação poderão ser um entrave à interligação positiva de todos estes aspetos, uma vez que se apela, ainda, a uma gestão administrativa de recursos, dando pouca margem a uma verdadeira autonomia que possa decidir sobre os percursos curriculares dos alunos em função das necessidades do meio. Também a exigência de exames nacionais, balizados em programas estanques e metas de aprendizagem pouco flexíveis, levam a uma gestão de recursos e liderança orientadas para os resultados imediatos, com pouco significado nas aprendizagens profundas dos alunos.

Estes constrangimentos podem, a termo, comprometer uma liderança sustentável justa dentro do *‘sistema considerado como um todo’*. Critérios de equidade e justiça continuam, ainda, a ser reclamados como uma bandeira social. Mas a grande maioria ainda não se apercebeu que equidade não é sinónimo de uniformização, nem tão pouco justiça é padronizar processos para comportamentos comuns. Tratar com igualdade significa providenciar condições de sucesso a todos, independentemente das *‘habilidades’* que em si estejam mais desenvolvidas, tendo em mente as inteligências múltiplas referidas por Gardner (1985).

Perante tais complexidades, a educação aparece como um terreno fértil para criar plataformas de entendimento mas, ao mesmo tempo, pode criar grande diversidade por

si só. E a diversidade pode ser um caminho aberto ao crescimento – das diferenças podemos todos conceptualizar e construir algo maior, como peças de um puzzle gigantesco. Mas, por outro lado, só a consciência prévia dessas mesmas disparidades poderão fazer com que o processo de construção desse puzzle se possa fazer de forma organizada e profícua a todos os que nele se envolvem. Falamos de uma diversidade que requer maior criatividade e adaptabilidade curricular, alicerçadas nas necessidades de aprendizagem da comunidade escolar. A diversidade cultural dos nossos alunos exige, não menos, que uma liderança apostada em desenvolver estratégias capazes de resgatar a riqueza da diversidade esgotada em anos de standardização do ensino. Também a gestão de recursos vai muito para além do ato administrativo da racionalidade, constituindo as pessoas o mais valioso dos recursos da organização.

A figura abaixo representa, no seu núcleo, o conjunto de inteligências múltiplas do indivíduo (Gardner, 1985) e da miríade de indivíduos na organização. Perante esta diversidade, a organização reinventa-se em estratégias de criatividade e adaptabilidade no propósito de criação de padrões de equidade e justiça para todos. Desta forma, se dá corpo a uma liderança sustentável e sustentada na organização.

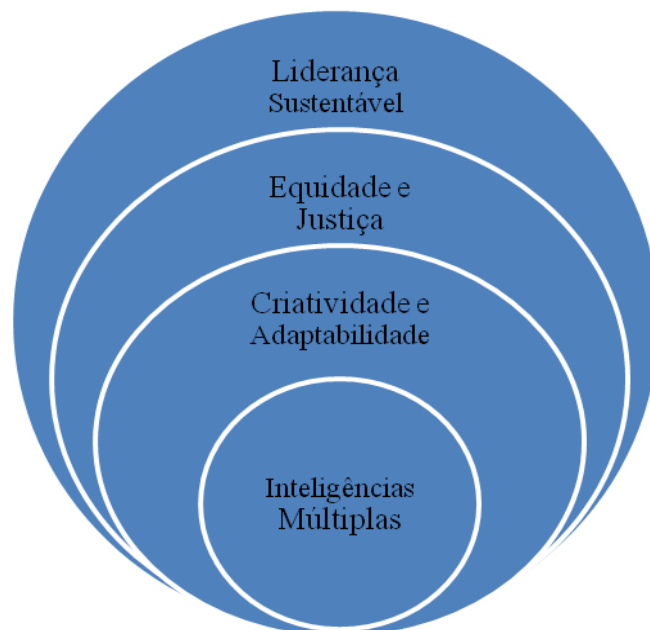


Figura 13: Pilares de liderança sustentável (adaptado de Gardner, 1985 e Hargreaves, 2009)

O estudo do comportamento humano deve, pois, considerar a complexa natureza do homem e a motivação. O ciclo motivacional, que contempla a satisfação, frustração ou compensação das necessidades humanas explica o comportamento dentro da

organização, sendo claro que as pessoas se agrupam nas organizações para, através delas e nelas, alcançarem objetivos comuns que, individualmente, seriam impossíveis ou difíceis de alcançar. Os objetivos compartilhados fazem organizações de sucesso e Handy (1978) refere, mesmo, processos de reciprocidade, com base em contratos psicológicos com expectativas recíprocas que orientam as relações de intercâmbio entre pessoas e a própria organização, numa dinâmica de grupos orientada para a interação (comportamento interpessoal), as atividades (atos e formas de organização formal ou informal de trabalho), os sentimentos (processos mentais e emocionais que estão dentro das pessoas e que, não podendo ser vistos, podem ser inferidos a partir das atividades e interações), a interdependência (interações, atividades e sentimentos articulam-se em relações de mútua dependência).

A liderança sustentável aposta no indivíduo e na renovação de energias. Promove a confiança: na instituição, na competência e na comunicação. Desenvolve a autoconfiança na expectativa positiva de resultados favoráveis e melhorias significativas. Lida com a emoção positiva, fazendo uso da inteligência emocional nas relações interpessoais. Estabelecer relações é, também, gerir as emoções dos outros e está na base da liderança e da eficácia interpessoal.

Uma liderança sustentável possui, ainda, memória. O passado, difícil, penoso, brilhante ou mesmo aliciante, encerra em si os pressupostos do presente e prepara o futuro. É, pois, defensável uma memória ativa de recuperação de atos passados que possibilitam o crescimento, desenvolvem o diálogo e melhoram a comunicação. A liderança sustentável é vista como o caminho a seguir pelos novos líderes, numa *praxis* sustentada na assertividade da ação, na monitorização e vigilância do ambiente, na perseverança de resultados a longo prazo, na transparência e integridade da prestação de contas, na criação de estruturas personalizadas em função da organização a que se destinam. Para tanto, também estes líderes necessitam de esferas de influência congruentes com a *praxis*: a nível micro, nas políticas de gestão e organização escolares; a nível macro, nas políticas sociais da comunidade; e ao nível meso, nas políticas do sistema de ensino (Hargreaves, 2009). A figura seguinte pretende ilustrar estas dinâmicas.

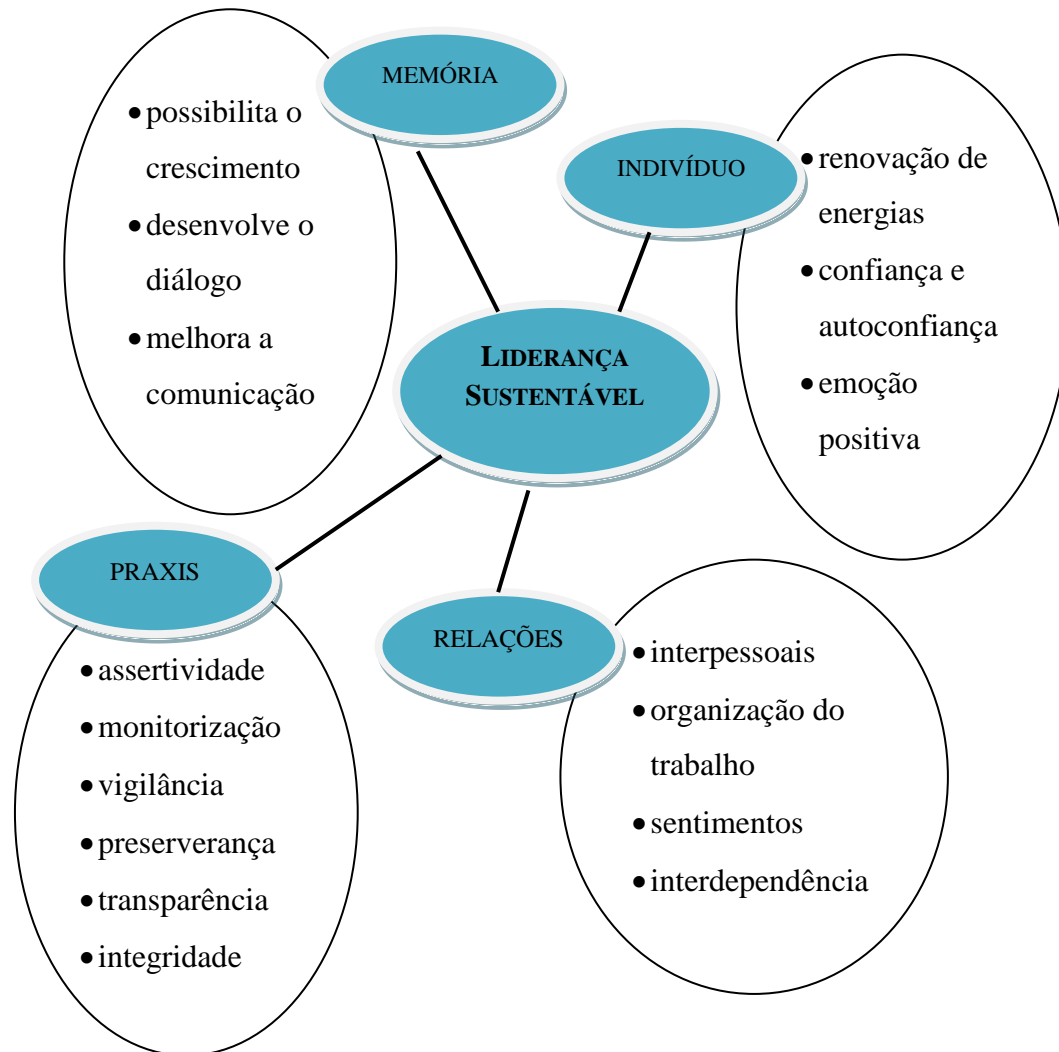


Figura 14: Liderança sustentável: relações de reciprocidade

Os novos líderes. Os líderes emergentes. A gestão Pública.

O novo líder é dono da sua própria história. Conta-a e reconta-a nos seus detalhes a todos os que lidera. Não perde oportunidades. Não dispersa recursos. Assume a missão da organização como sua. Exprime a sua visão nos pormenores do dia-a-dia e conquista os seus colaboradores. O novo líder adianta-se à mudança. Não a provoca. Não a segue. Antevê o futuro. Toma decisões. Muitas vezes as opções conduzem a paradigmas de inovação a todos os níveis: na estrutura, no clima, na cultura, na sala de aula e no relacionamento com o meio (Hargreaves, 1998). O novo líder faz. Concretiza. Consegue. De uma forma simples: em equipa, em partilha, em colaboração. É autêntico. Inspira confiança. Reconhece e valoriza os bons exemplos sem deixar nenhum elo mais fraco na cadeia. Assume um comportamento construtivista e positivo face à adversidade. Cria um locus de controlo que permite à equipa autorregular-se e

desencadear mecanismos de interação. Forma, reforma, ouve e dá voz. Implica-se e implica. Responsabiliza-se e responsabiliza. (Kouzes & Posner, 2009).

Os novos líderes devem ser capazes de ouvir e valorizar as pessoas, desenvolvendo-as, dando-lhes oportunidades de aprendizagem, na construção de relações de trabalho colaborativo, na promoção de laços de confiança, na visão de futuro, na tomada de iniciativa e na clarificação de objetivos, criando uma visão e decisão partilhadas a todos os níveis da organização (Slater, 2005), na assunção clara de que os líderes transformam decisões em ações.

Hattie (2003, p.4) defende que “*it is excellence in teachers that make the greatest differences, not just teachers*”. Num estudo sobre “Building Teacher Quality” identifica cinco grandes dimensões para “*excellent teachers*”: conseguem identificar as representações essenciais do sujeito; conseguem guiar o processo de aprendizagem através de interações em sala de aula; fazem a monitorização da aprendizagem e providenciam mecanismos de *feedback*; valorizam as relações afetivas; influenciam as prestações dos alunos. Conclui que “*expert teachers*” diferem de “*experienced teachers*”, particularmente na forma como representam as suas salas de aula, no grau de desafios que lançam aos alunos e na profundidade das realizações por eles alcançadas. Estes alunos demonstram uma conceção e compreensão mais abrangentes e coerentes ao mais alto nível de abstração, que os seus colegas de outros professores.

O estudo também demonstrou a necessidade das escolas se focalizarem nestas práticas, valorizarem e encorajarem os professores que as defendem e praticam. Partir do pressuposto que todos os professores são iguais, o que não é verdade, leva a uma descredibilização dos docentes que, em última análise merecem e trabalham para um reconhecimento meritório. Defende, ainda, a necessidade imperativa de representações de excelência dos professores, traduzidas em desafios comprometidos com o reconhecimento dessa excelência, numa visão coerente e integrada da profissionalidade docente.

Não pretendendo, de forma alguma, apropriarmo-nos do estudo em causa, não podemos deixar de estabelecer um paralelo com as práticas de liderança eficazes, preconizadas por Kouzes e Posner (2009):

Quadro 15: Expert teachers e liderança eficaz

EXPERT TEACHER	LIDERANÇA EFICAZ	
Identifica as representações essenciais do sujeito	Inspira uma visão conjunta	Clarifica valores e estabelece ideais comuns
Guia o processo de aprendizagem	Mostra o caminho	Concebe o futuro, ao imaginar possibilidades criativas
Monitoriza a aprendizagem e mecanismos de feedback	Desafia o processo	Procura oportunidades e formas inovadoras para melhorar
Valoriza as relações afetivas	Encoraja a vontade	Fomenta a colaboração na confiança e facilitação de relações
Influencia as prestações dos alunos	Permite que os outros ajam	Reconhece os contributos, celebra os valores e as vitórias

Fonte: adaptado de Hattie (2004); Kouzes & Posner (2009)

Serão os novos líderes, aqueles que forem capazes de interiorizar princípios de sustentabilidade nas suas práticas quotidianas, orientadas para a excelência da organização não só no seu todo, mas numa visão integradora e abrangente da mesma no *'sistema como um todo'*. Os novos líderes perspetivam o seu legado de sustentabilidade e agem nos incidentes críticos, proporcionando autonomia a lideranças emergentes. As lideranças emergentes na escola referem as estruturas intermédias de coordenação e supervisão pedagógica e as lideranças de sala de aula, centradas no professor, mas também no aluno. Na verdade, *“a liderança é uma relação entre aqueles que querem liderar e aqueles que escolhem seguir. É a qualidade desta relação que mais interessa quando se está determinado a conseguir feitos extraordinários.”*(Kouzes e Posner, 2009, p.46).

Lideranças com sentido para uma escola de sentidos, em que numa dinâmica de causa-efeito-causa se ensina e aprende na diversidade, desafiando as novas competências para o século XXI, já preconizadas por Morin (1999) e Delors (1996) e que passam, seguramente, por propiciar lideranças fortes dentro da sala de aula. O processo de aprendizagem dos alunos está focalizado no próprio sujeito aprendente. Este conduz, compromete-se, lidera o seu processo de aprendizagem. O professor orienta, comenta, guia, levando o aprendente a estabelecer um plano, a monitorizar e a desenvolver estratégias consentâneas com os seus objetivos de aprendizagem com sentido. Este

processo é descrito como “*‘metalearning’ or learning about learning, and effective learning includes this extra crucial ingredient.*” (Watkins, 2001, p.72).

Os professores que lideram a sua sala de aula focalizados nesta perspectiva de aprendizagem potenciam as lideranças de aprendizagem dos alunos, levando ao pensamento criativo, à resolução de problemas; no fundo, levando à qualidade, à sustentabilidade e ao questionamento pertinente do pensamento. As comunidades de aprendizagem são, pois, importantes e cruciais, nesta teia social em que a escola se desenvolve, nas tensões que cria ao nível da sala de aula, na construção e desconstrução dos cenários imprevisíveis de aprendizagem. As lideranças emergentes que agora se afirmam apontam não só para os pressupostos das práticas de liderança já estudadas e sustentadas, mas para cenários, referidos por Watkins (2001, p.76).

Quadro 16: Lideranças emergentes

The status quo extrapolated
1: Robust bureaucratic school systems
2: Extending the market model
The ‘re-schooling’ scenarios
3: Schools as core social centres
4: Schools as focused learning organisations
The ‘de-schooling’ scenarios
5: Learner networks and the network society
6: Teacher exodus – ‘meltdown’

Fonte: adaptado de Watkins (2001)

Estamos, pois, perante uma nova escola que, a par das questões organizacionais e administrativas, deve dar ênfase às questões pedagógicas, desafiando processos individuais e coletivos de questionamento. Refere o mesmo autor, o papel do professor perante os processos de liderança para a aprendizagem. Em primeiro lugar, no questionamento dos processos: “*Have I really been leading through advancing the culture of learning, or through something else?; Have I and others together been developing a more effective learning community?*” Em segundo lugar, mas não menos importante, na clarificação do que deve ser o ensino: “*Teaching strives to create conditions for learner participation: supporting a learner, helping them grasp the whole system to be learned, rather than reducing it to components for bottom-up acquisition.*” (Watkins, 2001, p.76).

Esta centralidade dada ao aluno focaliza a verdadeira missão da escola: a construção de uma verdadeira comunidade de aprendentes, que contempla a diversidade para a inclusão, para a partilha, para o bem-estar e para o desenvolvimento social. Esta ‘nova escola’ só será possível se os líderes objetivarem uma causa comum para o desenvolvimento das aprendizagens com sentido, no que consideramos ser uma liderança facilitadora de climas organizacionais positivos:

“focus on social and collaborative processes in teams and class; view curriculum as a process of building and testing knowledge; view learning as a process of action and dialogue that leads to improvement in knowledge; value processes which enhance collaborative and community outcome; favour modes of assessment that provide a community product; seek to improve learning by enhancing collaborative enquiry and dialogue; orchestrate improvement through indicators of the learning culture; talk about learning as a distributed process of building knowledge, so that all can be involved; ensure fluid organisation, spanning boundaries.”(Watkins, 2003, p.44)

Cabe à nova gestão pública exercer também, e de facto, uma liderança ativa, que não se escude em projetos normativos, reguladores e reformistas, mas capazes de motivar, desencadear uma visão partilhada da educação revestida de autenticidade, diálogo e sustentabilidade. A autonomia das instituições escolares possibilita intervenções estruturais, mas as verdadeiras práticas de liderança não são o reflexo da ação gestonária, pelo que os limites legais não devem ser uma escusa para a ação. O diretor, gestor no topo da hierarquia da escola não pode confinar o seu papel ao de administrador que trabalha com pessoas e grupos para alcançar determinados objetivos. Aliás, o enquadramento legal, através do Decreto-Lei nº75/2008, no seu preâmbulo exige que

“se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. A esse primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição.”

Já o artigo 3º, capítulo1, do mesmo Decreto-Lei, remete para os princípios e objetivos consagrados na Constituição e na Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente na integração das escolas na comunidade, no exercício de valores de cidadania democrática, no acesso de todos ao processo educativo. Refere-se, ainda, no artigo 5º que os titulares de cargos (aqueles que serão mais visíveis enquanto líderes) devem

“observar no exercício das suas funções os valores fundamentais e princípios da atividade administrativa consagrados na Constituição e na lei, designadamente os da legalidade, justiça e imparcialidade, competência, responsabilidade, proporcionalidade, transparência e boa fé.”

Estão, pois, abertos espaços de liderança que, embora tendo como referência princípios de gestão e administração pública, poderão dar resposta aos desafios da escola do século XXI. A razão da escola é o aluno. Porque não dar à educação das nossas escolas a verdadeira razão da liderança para a aprendizagem? A criação de líderes extraordinários que inspiram uma visão conjunta desafiam processos, encorajam a vontade, permitem a ação colaborativa e mostram caminhos, realçam as questões que estão na ordem do dia das organizações escolares: a aprendizagem e o sucesso.

Pretendemos, a seguir, refletir sobre estas três variáveis: liderança – aprendizagem – sucesso.

Liderança. Aprendizagem. Sucesso.

Partindo do pressuposto que as possibilidades humanas são ilimitadas, devem os educadores providenciar *“contextos facilitadores da aquisição de novas competências e de desenvolvimento de novos objetivos de aprendizagem”* (Azevedo, 2000, p.156). Cada aluno torna-se, assim, o construtor das suas próprias aprendizagens, num ambiente culturalmente rico em atividades de reflexão, com acesso e usufruto do conhecimento com autonomia e liberdade, assumindo a responsabilidade do seu saber na construção de zonas de pertença onde, também, a aprendizagem coletiva acontece.

A mudança que aqui se preconiza não significa *“apostar tudo em trocar quadros negros por computadores”* (Azevedo, 2000, p.156), mas sim no novo conhecimento e nas novas aprendizagens em que *“é decisivo que a reflexividade e o questionamento entrelacem o processo de aquisição de aptidões cognitivas”* (Azevedo, 2000, p.157). Neste contexto, a educação assume uma relação, certamente cognitiva e complexa com o mundo, mas também ética, estética e afetiva (Azevedo, 2000). A escola deve, pois, pedir aos seus alunos a construção de perguntas e respostas transformadoras da sociedade (Berger, 2000, p.140). Ainda segundo este autor, reconhecer as diferenças, repensar os conteúdos a partir das aprendizagens já realizadas e nelas alicerçar o processo de construção de competências para uma cultura inclusiva universal são as bases para uma escola unitária na diversidade: *“unitária nos resultados finais e diversa nos processos”* (Berger, 2000, p.140). Referimo-nos aqui a resultados que vão muito

para além das classificações finais das disciplinas e que englobam o conjunto dos valores gerados pelas vivências significativas em comunhão com os conhecimentos produzidos por diferentes realidades culturais. Ou seja, a aprendizagem e as competências para continuar a aprender são a verdadeira chave para uma intervenção social contextualizada.

Este novo paradigma pode, pois, responder às premissas do novo mundo que dão sentido a uma nova escola e vice-versa. É, portanto, fundamental que os currículos escolares estejam aptos e adaptados a esta nova compreensão da sociedade, mais flexível para atender à diversidade. Berger (2000, p.141) defende uma escola

“formadora de cidadãos e não especialistas em disciplinas (...) o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés de memorizar, repetir, responder; uma escola, enfim, que forme para a acção promotora na vida e não para o ciclo autofágico da vida escolar.”

Para tanto é necessário estabelecer uma negociação em que o trabalho não é uma tarefa clara e objetiva apenas para o professor mas, essencialmente, para os alunos, o que vai ao encontro do defendido por Morin (1999) a propósito da pertinência do conhecimento. O sucesso advém da autonomia: *“viver melhor é poder optar e saber as consequências de cada opção”* (Berger, 2000, p.143). O papel fundamental da escola passa por fomentar a aprendizagem numa permanente apropriação dos processos que integram as sete competências definidas por Morin (1999). Também Resnick defende novos métodos pedagógicos

“to engage students in active interpretation of what they read or explanation of what they observe”, colocando a ênfase *“on self-monitoring and self-management off one’s own learning”* no que considera a sala de aula como *“communities of learners (...) to track their own developing knowledge and to share interpretations with others”* (2000, p.127)

Estabelecer objetivos, remetendo ao professor o papel de guia para a consecução dos mesmos parece ser a oportunidade *“to create environments that foster learning-oriented achievement goals and the belief that intelligence is incrementally learned.”* (idem, p.130). Os novos desafios colocam-se, pois, ao nível da inteligência social (um conjunto de crenças sobre si próprio; um conjunto de capacidades para resolver problemas; a predisposição para usar competências de raciocínio).

O sucesso também se constrói a partir de critérios e modelos de trabalho claros que ajudam os alunos a analisar e discutir a sua progressão: *“With visible accomplishment*

targets to aim toward at each stage of learning, students can participate in evaluating their own work and setting goals for their own effort.” (idem, p.132). O rigor acadêmico e o curriculum em áreas como o comprometimento com a aprendizagem, o desenvolvimento do raciocínio e o uso ativo do conhecimento são pilares que o professor deve assumir na construção da aprendizagem dos alunos. Competências metacognitivas como a comunicação, a autorregulação e autoquestionamento devem conduzir a ambientes de aprendizagem *“designed to model and encourage the regular use of self-management strategies.”* (idem, p.134). Aprender a aprender deve ser levado para além das salas de aula na modelação do pensamento complexo. Para tanto, são necessários planos de ação *“to create classroom environments that motivate effort, socialize intelligent habits of mind, and foster talk that is accountable to established knowledge and accepted standards of reasoning.”* (idem, p.134)

A liderança é fulcral na criação de organizações aprendentes, ou seja, capazes de melhorar a sua *performance*, criando novas formas de trabalho e desenvolvendo novas capacidades, sendo certo que o contexto organizacional afeta decisivamente o contexto de sala de aula.

“Teachers and professional developers cannot go very far with an instructional idea unless the whole school is on a compatible course. Schools cannot go very far without a unified direction at the district level, because conflicting agendas are constantly pulling them back to conventional practices. An education system that is a learning organization must treat upgrading of instructional competencies and instructional leadership as a key part of its definition of professionalism. It should be structured to inspire and, when necessary, to require continuous learning on the part of everyone in the system, from teachers to senior administrators.” (idem, p.135).

É necessário reconhecer que a aprendizagem não é uma apropriação da escola. É urgente perceber a liderança no contexto de ensino e aprendizagem. É inadiável perceber a mudança do papel do professor na formação e construção do aluno no seu todo, e a sua contribuição para situações motivadoras de aprendizagem ao longo da vida.

PARTE II – PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Objeto de estudo

Partimos para este estudo com a convicção de que a nossa área de estudo seria a liderança. Porque o tema nos interessa particularmente pela sua complexidade, e porque sem uma visão global e estratégica da organização em todas as suas unidades pode, perigosamente, desviar o seu rumo para objetivos menos explícitos e comprometedores. Também o conhecimento que fomos adquirindo foi facilitador desta opção. Depois de nos termos colocado questões e expressões de liderança na escola a diferentes níveis, identificámos o nosso problema: *apesar da crença generalizada de que os alunos são o centro do processo de ensino-aprendizagem, os mesmos são, muito poucas vezes, ouvidos neste processo.*

A partir deste pressuposto começámos a identificar algumas questões:

O que se passa na sala de aula?

Que qualidades têm os professores para que os seus alunos sejam motivados e motivadores de aprendizagens?

Como tornar os alunos mais autónomos no seu processo de construção social e de conhecimento?

Que espaço é dado aos alunos para se engajarem nas suas aprendizagens?

Que visão de futuro têm para o seu desempenho?

Que desafios lhes são colocados? E que desafios se colocam a si próprios?

Que responsabilização lhes é atribuída? Como sentem essa responsabilização?

Que práticas pedagógicas são desenvolvidas para dar resposta às questões enunciadas por Delors e Morin?

Perante uma infinidade de muitas outras questões, sentimos a necessidade de objetivar o nosso estudo, pois não seria possível responder a todas estas inquietações.

Por todo o conhecimento que fomos, também nós construindo, não só da nossa prática pedagógica de mais de trinta anos, mas também do conhecimento empírico que a sustenta, decidimos que seria assaz interessante perceber a sala de aula à luz das seguintes questões de investigação:

De que forma a liderança exercida pelo professor em sala de aula influencia as aprendizagens dos alunos?

Que lideranças emergentes decorrem da atuação do professor na sala de aula?

Como percebem os alunos a liderança do professor e a sua própria liderança?

Encontramos, ainda, razões para a nossa opção em Silva e Lima (2011, p.111) “*De entre as variáveis relativas à acção 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.*” Pretendemos estudar uma possível relação entre a qualidade de ensino e a liderança do professor; os impactos nas aprendizagens dos alunos e a emergência das suas capacidades de liderança.

Depois de estabelecidas as questões e objetivos de investigação, delimitámos o nosso objeto de estudo. A opção foi clara: queríamos fazer a diferença na escola onde exercemos a nossa função docente. Logo, optámos por desenvolver aí o nosso estudo – uma escola do ensino básico e secundário nos arredores norte de Lisboa. Solicitámos autorização, em primeiro lugar, ao diretor do estabelecimento de ensino (Anexo III) que, de imediato, concordou com a nossa investigação, o que consideramos ser de extrema importância, tal como referido por Bogdan e Biklen (1994, p.116): “*o diretor tem uma palavra importante a dizer sobre este tipo de assuntos.*”

Perante uma população de cerca de mil e trezentos alunos, de novo tivemos que fazer escolhas. Foi nossa preocupação que os indivíduos participantes neste estudo experienciassem diferentes perspetivas curriculares na escola. Optámos por um grupo de 54 alunos do ensino secundário na disciplina de inglês: 32 alunos de duas turmas de décimo primeiro ano, uma do curso de ciências e tecnologias e outra do curso de ciências sócio económicas e 22 alunos de décimo segundo ano, do curso de humanidades. As duas turmas de décimo primeiro ano têm a disciplina de inglês integrada na formação geral do seu currículo, portanto de carácter obrigatório; a turma de décimo segundo ano tem inglês como opção, portanto deriva da escolha do aluno na sua formação específica para completar os estudos a nível secundário. A opção para este número de alunos alicerçou-se no argumento de Bogdan e Biklen (1994, p.92): “*Para o seu primeiro estudo tente escolher um ambiente ou um grupo que seja suficientemente grande para que você não sobressaia, mas suficientemente pequeno para que não se deixe submergir pela tarefa.*”

Depois de confrontados com as hipóteses e finalidades do estudo, os alunos participantes acederam a este desafio, tendo confirmado no terreno que “*a obtenção da autorização para realizar o estudo (...) passa por desbravar o caminho para uma relação sólida a estabelecer com aqueles com quem se irá passar tempo, de molde que o aceitem a si e àquilo que pretende fazer.*” (idem, p.117). Optámos por falar primeiro

com os alunos, porque não desejávamos que a participação no estudo estivesse dependente apenas da autorização formal dos encarregados de educação, sem que os próprios alunos percebessem que o trabalho a ser desenvolvido faria sentido para si próprios, para a professora e para a escola e porque a faixa etária dos mesmos permite uma abordagem clara dos objetivos de investigação. Foi, então, solicitada, autorização aos encarregados de educação, tanto para a fase de pré-teste como para o estudo, propriamente dito (Anexos IV e V), explicitando as fases do estudo e o grau de participação dos alunos, tendo sido referido que o mesmo já estava autorizado pelo diretor e tinha a concordância dos seus educandos, na clara assunção de que seria útil à nossa investigação fazer sentir que todos os envolvidos seriam essenciais para tal (Bogdan e Biklen, 1994).

A escolha deste caso para estudo encontra justificação na taxa de sucesso dos alunos da docente em anos transatos, situada em cem por cento de classificações positivas no final do ciclo de estudos.

De forma a sintetizar as nossas opções perante o estudo que nos propomos, passamos à caracterização do mesmo.

Caracterização do estudo

Definido o objeto de investigação, optámos por um estudo de caso. Esta opção teve como base alguns pressupostos teóricos que abordaremos a seguir.

Estudo de caso

De acordo com Yin (1994) o estudo de caso favorece as investigações centradas no ‘como’ e no ‘porquê’, quando o investigador detém pouco controlo dos acontecimentos reais e quando o campo de investigação se concretiza num fenómeno natural em contexto da vida real. Este estudo pretende explorar, descrever ou explicar. Para Fidel (1992) o estudo de caso permite desenvolver teorias relativamente ao fenómeno observado.

Guba e Lincoln (1994) definem como objetivos no estudo de caso relatar factos, descrever situações, proporcionar conhecimento relativo ao fenómeno em estudo e estabelecer relações de causa-efeito presentes no caso. Merriam (1998) acrescenta, ainda, o objetivo de avaliar. A posição com que mais nos identificamos no nosso estudo é a defendida por Gomez, Flores & Jimenez (1996, p.99), quando referem que o objetivo do estudo de caso é: “*explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar*”.

Pretendemos, através da análise de dados, facultada pelo estudo em causa descrever processos, explicar metodologias de sala de aula, avaliar a sua eficácia e assumir um posicionamento crítico para o futuro. Merriam (1988), citada por Carmo & Ferreira (1998, p.217) define as características de um estudo de caso qualitativo:

“particular – porque ocorre em determinada situação, acontecimento ou fenómeno; descritivo – porque o que se obtém é uma descrição do fenómeno estudado; heurístico – na medida em que leva à interpretação do fenómeno em estudo; indutivo – porque se baseia no raciocínio indutivo; holístico – porque considera a realidade no seu todo e é dada ênfase ao processo, à compreensão e à interpretação.”

Também Coutinho e Chaves (2002, p.224) referem cinco características no estudo de caso:

“é um sistema limitado, e tem fronteiras em termos de tempo, eventos ou processos (cit. Cresweell); é um caso sobre algo que necessita ser identificado para conferir foco e direção à investigação; é preciso preservar o carácter único, específico, diferente e complexo do caso (cit. Mertens, 1998); a investigação decorre em ambiente natural; o investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registos de áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, entre outros”.

Bogdan e Biklen (1994, p.94) alertam para a razão da escolha do caso:

“A escolha intencional de um caso invulgar (...) deixa em aberto a possibilidade de generalização”, mencionando o facto de que “algumas decisões não podem ser consideradas corretas ou incorretas em si; representam apenas uma escolha. A decisão relativa ao ‘típico’ ou ao ‘invulgar’ constitui, provavelmente, um exemplo desse tipo de escolha.” (idem, p. 95).

Bogdan e Biklen (1994, p.97) apontam, ainda, para estudos de caso múltiplos que

“começam sob a forma de um estudo de caso único cujos resultados vão servir como o primeiro de uma série de estudos”; estudos de caso único, que “compreendem observações menos intensivas e menos extensas noutros locais com o objetivo de contemplar a questão da generalização”; estudos de caso comparativos em que “dois ou mais estudos de caso são efetuados e depois comparados e contrastados.”

O nosso estudo de caso pretende assumir-se como um estudo de características únicas no local e nas condições em que ocorre, mas integrado numa miríade de outros estudos desenvolvidos na área da liderança e aprendizagem na perspetiva do aluno.

No ponto seguinte daremos conta dos paradigmas que fundamentam as nossas opções de investigação.

Paradigmas de investigação

Optar apenas por uma investigação qualitativa pode ser controverso, como referem Coutinho e Chaves (2002), admitindo que existem estudos de caso que combinam, com toda a legitimidade, os métodos qualitativos e quantitativos. Os mesmos autores também referem que o facto de o investigador estar diretamente implicado no estudo de caso, leva a que o carácter descritivo do mesmo implique uma forte componente descritiva. Apesar de tudo, e dependendo do investigador, este estudo pode abarcar paradigmas de investigação, do positivista ao crítico, sendo por isso mais coerente a sua inclusão nos planos de investigação de tipo misto (Myers, 1997). Ponte (1994) refere que tratando-se, por exemplo, do caso de uma escola, podem tirar-se conclusões muito importantes das variáveis quantitativas como o número de alunos e as taxas de reprovação, entre outras.

Bogdan e Biklen (1994) fundamentam a investigação qualitativa referindo: a abordagem fenomenológica - *“compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares em situações particulares”* (p.53); a interação simbólica - *“asserção de que a experiência humana é mediada pela interpretação. Nem os objetos, nem as pessoas, situações ou acontecimentos são dotados de significado próprio; ao invés, o significado é-lhes atribuído”* (p.55); a cultura, na sua vertente etnográfica - *“os investigadores educacionais utilizam o termo etnografia para se referirem a qualquer tipo de estudo qualitativo (...) e o conceito de cultura enquanto conhecimento adquirido tem muito de comum com a interação simbólica”* (pp.59-60); a etno-metodologia - *“os etnometodólogos tentam compreender o modo como as pessoas percebem, explicam e descrevem a ordem no mundo que habitam”* (p.60); os estudos culturais - *“todas as relações sociais são influenciadas por relações de poder que devem ser entendidas mediante a análise das interpretações que os sujeitos fazem das suas próprias interpretações (...) defendem que toda a investigação se baseia numa perspetivação teórica co comportamento humano e social”*. (p.62).

Bogdan e Biklen discutem a investigação qualitativa aplicada em educação: *“alguma investigação aplicada aumenta a compreensão teórica, alargando o leque de conhecimentos. Uma parte da investigação fundamental (...) pode ser imediatamente utilizada e aplicada a um aluno ou turma específica”*. (1994, p.264). Esta conceção encontra razão na mudança e na inovação que se pretende na organização escolar, quer seja ao nível burocrático, quer seja ao nível dos indivíduos. Implementar mudanças tem sempre subjacente a ideia de melhoria. No entanto, há que ter em conta que as crenças, os estilos de vida e os comportamentos podem estar em conflito. Implementar a mudança implica

“compreender a forma como os indivíduos envolvidos entendem a sua situação. (...) A ênfase na visão pessoal e a preocupação com o processo permitem ao investigador antecipar as dificuldades inerentes (...) A orientação qualitativa permite ao investigador lidar com os participantes na mudança, quer se trate de uma única turma ou dos muitos e diferentes níveis da burocracia educacional” (Bogdan e Biklen, 1994, p.265).

À luz dos mesmos autores faz sentido a investigação pedagógica em que o investigador é praticante (professor) e pretende usar a abordagem qualitativa para otimizar o que faz. Esta abordagem da investigação qualitativa está repleta de significado, uma vez que pode ser utilizada na melhor eficácia do trabalho desenvolvido na escola:

“A nossa crença na utilidade da perspectiva qualitativa para os praticantes relaciona-se com o facto de vermos todas as pessoas como possuindo o potencial para se modificarem, tanto a elas próprias como ao meio, e de se transformarem em agentes de mudança nas organizações em que trabalham.” (Bogdan e Biklen, 1994, p.284).

Esta perspectiva implica uma atitude reflexiva e mais consciente dos sujeitos. Stake (2005) distingue a investigação qualitativa e a investigação quantitativa em três aspetos: explicação e compreensão; papel pessoal e impessoal do investigador; conhecimento descoberto e conhecimento construído. Relativamente ao primeiro aspeto, defende que a investigação quantitativa destaca a explicação e o controlo - estabelecem-se relações de causa-efeito para estabelecer generalizações em diversas situações. Na investigação qualitativa procura-se compreender as interrelações que se estabelecem na vida real. No segundo aspeto, o modelo quantitativo limita o papel do investigador na sua interpretação pessoal dos dados, uma vez que estes são analisados estatisticamente – pretende-se uma relação entre variáveis e a operacionalização das mesmas reduz o efeito da interpretação, até à fase de análise. O modelo qualitativo, por outro lado, apela

ao trabalho de campo, sendo essencial a capacidade de interpretação do investigador que direciona o estudo para determinado caso ou fenómeno

O terceiro aspeto relaciona-se com as realidades múltiplas, ou seja, para o autor (Stake, 1999) a realidade não é descoberta, mas sim interpretada e construída, no que considera que a investigação qualitativa procura a lógica do conhecimento e a investigação quantitativa procura a lógica da descoberta.

Muitos autores não aceitam a divergência entre investigação qualitativa e quantitativa, defendendo um contínuo entre esses dois tipos de investigação (Lessard-Hébert et al., 2005). Existem, também, autores, como por exemplo Yin (2005) e Flick (2004), que enfatizam a importância da utilização, em alguns métodos de investigação, de dados qualitativos e quantitativos. Esta posição encara ambas as metodologias numa lógica de complementaridade.

Também Merriam (1991) reforça a ideia de que a combinação dos métodos em referência é uma forma de triangulação que potencia a validação e confiança do estudo. Numa investigação eminentemente qualitativa os dados estatísticos podem servir como verificação para as ideias desenvolvidas durante a investigação (Bogdan e Biklen, 1994). Bogdan (1980) refere a propósito dos dados quantitativos à luz duma perspetiva qualitativa, esclarecendo que o processo de quantificação produz uma medida que representa o ponto de vista dos sujeitos sobre pessoas objetos e acontecimentos. Definir uma escala para construir uma taxa real não dá o conceito da verdade no seu sentido absoluto, mas *“aquilo que é derivado é o produto das suposições utilizadas, os conceitos empregues e o processo que é desenvolvido.”* (Bogdan e BiKlen, 1994, p.196).

Outro aspeto a ter em conta é que a quantificação transforma o significado dos sujeitos, dos objetos e dos acontecimentos em estudo, uma vez que salienta todas as particularidades das categorias em estudo. Também a quantificação tem uma dimensão temporal, ou seja, os números estão associados ao contexto social e histórico que os proporcionou. Isto é, o objeto de estudo não é passível de ser generalizado a outros contextos ou comportamentos.

A quantificação abarca muitos participantes diferentes e só pode ser entendida como um fenómeno de multinível, isto é, o modo como o assunto é visto por um determinado grupo de sujeitos, pode não corresponder ao modo como é pensado noutra local por outros sujeitos. O que realmente nos importa é o significado simbólico dos dados quantitativos *“e das suas ramificações de uma perspetiva qualitativa (...) que nos move*

de uma posição em que tomamos as coisas como adquiridas para uma que as estuda no seu contexto". (Bogdan e Biklen, 1994, p.199).

Perante esta diversidade teórica, optámos por uma abordagem mista, qualitativa e quantitativa, por ser a que melhor se adapta ao objeto de estudo, tendo em conta que a seleção da metodologia de investigação deve ser valorizada de acordo com as características das questões fundamentais em estudo (Yin, 1986). A nossa opção metodológica encontra, também, confirmação em Cook e Reichart (1997, p.14):

“un investigador no tiene por qué adherirse ciegamente a uno de los paradigmas polarizados que han recibido las denominaciones de ‘cualitativo’ y ‘cuantitativo’, sino que puede elegir libremente una mezcla de atributos de ambos paradigmas para atender mejor a las exigencias del problema de la investigación con que se enfrenta.”

A amostra

A escolha da amostra é particularmente relevante, uma vez que constitui o cerne da investigação (Bravo, 1998). Apesar disso, Stake (1994) refere que a investigação num estudo de caso não se baseia na amostragem. A escolha do caso é o mais relevante, uma vez que se escolhe o caso para se entender este fenómeno e não para compreender outros casos (Creswell, 1994).

Bravo (1998) considera que a construção da amostra é sempre intencional, assente em critérios pragmáticos e teóricos, em detrimento de critérios probabilísticos, procurando as variações máximas e não a uniformidade. Identifica, ainda os seguintes tipos de amostras num estudo de caso: amostras extremas (casos únicos); amostras de casos típicos ou especiais; amostras de variação máxima, adaptadas a diferentes condições; amostras de casos críticos; amostras de casos sensíveis ou politicamente importantes; amostras de conveniência.

Yin (1994) caracteriza os processos de amostragem como dinâmicos e sequenciais; a amostra é ajustada sempre que surgem novas hipóteses de trabalho; o processo de amostragem só está concluído quando se esgota a informação através do confronto das várias fontes de evidência. Bogdan e Biklen (1994) referem, também, os conceitos de amostragem interna:

“as decisões que são tomadas a partir de uma ideia geral que se pretende estudar, as pessoas com quem pretendemos falar, qual a hora do dia em que o faremos, quantos documentos e de que tipo iremos rever” (idem, p.95); e amostragem de tempo: *“o tempo (...) durante o qual está com uma pessoa influenciará o tipo de dados que irá obter.”* (idem, p.95)

Na primeira situação – amostragem interna – o investigador também deverá certificar-se de que a amostragem é suficientemente vasta, para explorar a diversidade de tipos e ter noção da variedade de material e perspectivas existentes. No entanto, o investigador deverá *“fazer escolhas com base na qualidade dos dados obtidos. (...) Deve manter a mesma atitude no que diz respeito a documentos e outro material; algumas fontes de dados são, realmente, mais ricas e merecem maior atenção”* (idem, p. 95). Relativamente aos sujeitos, poderá o investigador identificar informadores-chave que são os que *“estão mais dispostos a falar, têm mais experiência do contexto ou são particularmente intuitivos em relação às situações.”* (idem, p. 95)

A nossa opção pela escolha do grupo de alunos que remete para o estudo baseou-se, ainda, no que Bogdan e Biklen defendem:

“Quando falamos acerca de um grupo, numa organização, como foco de estudo estamos, a utilizar a palavra numa perspectiva sociológica, para nos referirmos a pessoas que interagem, que se identificam umas com as outras e que partilham expectativas em relação ao comportamento umas das outras”. (1994, p.91).

A nossa amostra é constituída por 54 alunos do ensino secundário. A média de idades é de 17 anos e a população é constituída por 17 rapazes e 35 raparigas. Esta diferença no número de sujeitos resulta da própria constituição de turmas que, no caso de 11º ano contempla 11 rapazes, mas no 12º ano é de apenas 6. No entanto, à partida, não pretendíamos estabelecer correlações entre o género e os objetivos do estudo, pelo que relativizámos o peso desta variável. Já a média de idades foi tida em consideração, porque poderá, eventualmente, explicar os níveis de maturidade e argumentação dos sujeitos face às questões colocadas.

A nossa amostra contém, ainda, um sujeito masculino com necessidades educativas especiais que, no entanto, não apresenta características suscetíveis de adaptabilidade ao nível dos processos, mas sim curriculares. Foi consultada a professora de ensino especial sobre a oportunidade de participação do aluno no estudo, tendo a mesma referido que, em termos de socialização, seria muito importante a sua integração. À luz do quadro teórico optámos por ter, ainda, como referência a prática pedagógica da professora de inglês com estes alunos.

Para qualquer investigação realizada é imprescindível pensar nas formas e modos de recolha da informação que lhe está subjacente. Este será o assunto, por nós abordado, no ponto seguinte.

Instrumentos de recolha de dados

Bogdan e Biklen definem que *“O termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise.”* (1994, p.149). Incluem materiais coligidos ativamente pelo investigador, como transcrição de entrevistas e notas de campo relativas a observações participantes. Pode, também, incluir diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornal.

Ainda segundo os mesmos autores são os dados que fazem a ponte com o mundo empírico e *“incluem os elementos necessários para pensar de forma adequado e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar.”* (1994, p.149)

Hamel (1993) refere que o estudo de caso utiliza vários métodos: entrevistas, observação participante e diário de campo. Também Bell (1997) defende que os métodos de recolha de informações são escolhidos de acordo com a tarefa a ser cumprida.

São, pois, utilizadas diversas fontes de evidência ou dados, de modo a assegurar as diferentes perspetivas dos participantes no estudo e obter várias visões do mesmo fenómeno, criando condições para uma triangulação dos dados, durante a fase de análise. Segundo Yin (1994, p.92): *“a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e, em simultâneo, permite corroborar o mesmo fenómeno.”*

Optámos, pois, por diferentes instrumentos de investigação: notas de campo, entrevistas, narrativas e questionário, que explicamos a seguir.

Notas de campo

Bogdan e Biklen (1994, p.150) definem as notas de campo ou diário de campo como: *“o relato escrito daquilo que o investigador houve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.”* As notas de campo podem dar origem a um diário pessoal que ajuda o investigador no desenvolvimento do projeto e a tomar consciência de como foi ou não influenciado pelos dados. As notas de campo podem revestir dois tipos de materiais: um descritivo cuja preocupação é *“a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas.”*; e outro reflexivo, que *“apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações.”* (Bogdan e Biklen, 1994, p.152).

Os aspetos descritivos das notas de campo devem englobar: retratos do sujeito – aspetos particulares das pessoas que providenciem informação sobre a sua afiliação; paráfrases e sumários de conversas bem como gestos e frases únicas; a descrição do espaço físico; uma listagem de quem esteve envolvido no acontecimento e qual a natureza da ação; descrições detalhadas do comportamento; o comportamento do observador – reflexão sobre as notas de campo. A parte reflexiva das notas de campo é a parte mais subjetiva, pois *“a ênfase é na especulação, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos. Estes comentários podem ser: reflexões sobre a análise, sobre a forma de memorandos analíticos.”* (Glaser e Strauss, 1967); reflexões sobre o método, que englobam os procedimentos e as estratégias sobre o plano do estudo; reflexões sobre conflitos e dilemas éticos, *“dado que o trabalho de campo o envolve com a vida dos seus sujeitos, surgem constantemente preocupações relacionais entre os seus valores e responsabilidades para com eles bem como para com a sua profissão.”* (Bogdan e Biklen, 1994, p.166); reflexões sobre o ponto de vista do observador; pontos de clarificação. Existe a convicção de que os investigadores *“sabem que nunca podem atingir um nível de compreensão e reflexão que possa resultar em notas puras, isto é, notas que não reflitam a influência do observador”* (idem, p.167).

As notas de campo da nossa investigação refletem as observações feitas ao longo do ano letivo, em situação de sala de aula e nos intervalos, em conversas com os alunos. Contêm descrições detalhadas dos comportamentos, citações de alunos e reflexões do investigador.

Entrevistas

Uma entrevista é uma conversa intencional entre duas pessoas embora, por vezes, possa envolver mais pessoas (Morgan, 1988). Na investigação qualitativa, a entrevista pode ser utilizada para a recolha de dados em conjunto com a observação participante e a análise de documentos. É utilizada para a recolha de dados descritivos na linguagem dos sujeitos, desenvolvendo o investigador uma ideia sobre o modo como os mesmos interpretam o mundo (Bogdan e Biklen, 1994).

Num estudo de observação participante, a entrevista não pode separar-se de outras atividades de investigação. A entrevista deve informar o(s) sujeito(s) do que será tratado na entrevista, e do seu grau de confidencialidade. As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas apoiam-se em tópicos determinados ou podem

ser conduzidas por questões gerais (Merton e Candell, 1946). É, pois, suposto que as entrevistas qualitativas sejam abertas e fluídas (Bogdan e Biklen, 1994).

Fontana e Frey (1994) consideram três grandes tipos de entrevistas: estruturada, semiestruturada e não estruturada. Nas entrevistas semiestruturadas “*fica-se com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão*” (Bogdan e Biklen, 1994, p.135). Os mesmos autores (1994) caracterizam uma boa entrevista no facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista; produzem, por isso, uma riqueza de dados com palavras que apresentam a perspetiva dos respondentes.

Patton (1987) distingue as entrevistas quantitativas e qualitativas, sendo que esta refere três categorias: conversacional informal, guiada, aberta *standard*. As entrevistas implicam, de uma forma geral, a definição prévia de questões a colocar.

Embora não existam regras para aplicar às situações de entrevista é muito importante ouvir, colocar questões para clarificar e ser flexível, nomeadamente na moderação e resolução de possíveis conflitos em relação aos pontos de vista dos sujeitos.

As entrevistas que optámos por fazer aos alunos revestem carácter semiestruturado e obedecem a uma grelha metodológica, pois pretendíamos que os sujeitos falassem abertamente sem, contudo, se desviarem das linhas consideradas essenciais para o estudo. Também optámos por realizar as entrevistas com grupos focais, porque levam os sujeitos a refletir sobre um tópico, estimulando-se uns aos outros.

À parte a discussão se o *focus group* deverá ser considerado um método (Morgan, 1997; Sutter, 2004) ou uma técnica (Saumure, 2001), tomámos em consideração a definição apresentada por Galego e Gomes (2005, p.177):

“ o focus group é uma técnica qualitativa que visa o controle da discussão de um grupo de pessoas, inspirada em entrevistas não directivas. Privilegia a observação e o registo de experiências e reacções dos indivíduos participantes do grupo, que não seriam possíveis de captar por outros métodos, como, por exemplo, a observação participante, as entrevistas individuais ou questionários.”

O *focus group* pode proporcionar: uma multiplicidade de visões, a compreensão entre causa e efeito, a verificação de teorias; ser usado como interpretação alternativa aos resultados da pesquisa, ser associado a pesquisas exploratórias, utilizado em pesquisas de natureza quantitativa (na clarificação dos resultados obtidos), contribuir para gerar hipóteses de pesquisa futura e ajudar na construção de questionários, “*por ouvir o que*

as pessoas têm a dizer acerca da área a investigar.” (Galego e Gomes, 2005, p.178).

Ainda de acordo com os mesmos autores,

“o uso do focus group como técnica e/ou método de investigação científica tem ampliado cada vez mais os seus propósitos, estando esses propósitos, de certa forma, a cargo da criatividade metodológica do investigador. Este é, pois, o grande desafio que se coloca ao investigador, mas também uma garantia de inovação e criatividade num esforço de responder às múltiplas problemáticas que este tem de enfrentar.” (idem, p.178)

Perante a atual mutabilidade da sociedade com que os indivíduos são confrontados, a utilização de *focus group* na nossa investigação pareceu-nos a opção mais viável por permitir o espaço de debate sobre um tema comum a todos os intervenientes no estudo e, ao mesmo tempo, permitir uma atitude reflexiva dos participantes. Outros argumentos que levámos em consideração são expressos por Galego e Gomes ao referirem que:

“permite-nos também, a nós investigadores, observar a construção do conhecimento numa situação real de dinâmica de grupo, onde são analisadas as relações que vão acontecendo, tendo por base as opções de cada elemento do grupo. O conhecimento constitui aqui um valor crítico e reflexivo, com carácter dinâmico e operativo, podendo esta simbiose contribuir para o evoluir da pessoa e das sociedades. Ou seja, o emergir de novas atitudes e mentalidades.(...) Nenhuma alternativa metodológica é auto-suficiente e não há obstáculos intransponíveis entre abordagens metodológicas distintas.” (2005, pp.179-180).

Na constituição dos *focus group* da nossa investigação levámos, ainda, em consideração a seleção dos participantes (de turmas de diferentes cursos do ensino secundário e de diferentes anos de escolaridade) – ao considerarmos a homogeneidade no perfil dos alunos quanto à sua faixa etária e interesses curriculares no ensino secundário e a sua heterogeneidade na diversidade dos cursos escolhidos, como preconizado por Galego e Gomes (2005, p.180): *“Os focus groups são, portanto, formados por indivíduos com características comuns. Deve-se assegurar o equilíbrio entre uniformidade e diversidade do grupo.”*

Também o papel do moderador/investigador não foi esquecido enquanto facilitador das intervenções do grupo, na exposição clara dos objetivos do trabalho, na confidencialidade e pertinência dos assuntos, promoção do debate e na explicação da constituição do grupo. Pretendemos que os sujeitos sentissem estas entrevistas como um desafio a si próprios, também numa perspetiva de autoconhecimento e enriquecimento pessoal e social.

Embora a literatura refira que o número de elementos em cada *focus group* deva ser de seis a doze participantes, como referido por Galego e Gomes (2005), referindo Morgan (1979) e Suter (2004), optámos por constituir dois grupos: um, com os alunos de décimo primeiro ano, porque os sujeitos já haviam discutido ao longo do ano letivo transato, informalmente, as suas perceções sobre o tema em estudo; e um grupo de alunos de décimo segundo ano, em contacto com o tema em estudo pela primeira vez e sem nunca terem discutido, formal ou informalmente, o tema. Foi, ainda, realizado um pré-teste, com a participação de um grupo de alunos misto dos dois anos de escolaridade em referência, que não participam no estudo, a fim de verificar a fiabilidade e confiança do instrumento. Daqui resultaram algumas adaptações ao guião pré-estabelecido. As entrevistas foram realizadas no final do mês de maio, no espaço de sala de aula, com registo vídeo, devidamente autorizado pelos participantes, como já referimos.

Narrativa

A investigação qualitativa também pode pedir aos sujeitos uma narrativa, na primeira pessoa, que descreva as ações, experiências e crenças do indivíduo (Taylor e Bogdan, 1984). Este documento revela a visão do próprio e visa “*obter provas detalhadas de como as situações sociais são vistas pelos seus atores e quais os significados que vários fatores têm para os participantes*” (Angell, 1945, p.178). Também os professores pedem frequentemente aos alunos que escrevam sobre as suas rotinas diárias.

Também Bruner (1991, p.14) defende que “*organizamos a nossa experiência e a nossa memória dos acontecimentos humanos sob a forma de narrativas - histórias, desculpas, mitos...*”. Segundo Carter (1993) a história envolve situações significativas, protagonistas que tomam parte na ação, uma sequência com causalidade que o protagonista resolve a seu modo. Nestes pressupostos, e embora a maioria dos estudos aponte para narrativas na perspetiva dos professores, optámos por chamar os alunos a contar a sua história perante o tema em estudo. Também porque temos a convicção de que a narrativa pode facilitar a compreensão das ideias, experiências e práticas dos alunos, a partir das suas perceções. Também Bogdan e Biklen (1994) defendem que poderá ser útil ao investigador dirigir os alunos para a escrita sobre tópicos do assunto em estudo.

Por estes motivos, e porque os alunos, nem sempre conseguem ordenar os seus pensamentos e porque, no papel de investigador, também não queríamos ser demasiado intrusivos, decidimos apresentar aos alunos, nesta matéria, a seguinte metodologia: grupos de dez alunos discutem casos fictícios, facultados pelo investigador,

focalizando-se em linhas condutoras para a escrita do texto. Este processo foi negociado com os sujeitos, na explanação de objetivos e enquanto metodologia. Reforçamos o pressuposto de que não faz sentido, para nós, envolver os alunos numa atividade que lhes diz respeito, sem que os mesmos possam medir as consequências de tal procedimento.

As narrativas foram construídas na última semana do mês de maio, na escola, na sala de aula, fora do horário letivo, sem a presença do investigador.

Os grupos foram constituídos aleatoriamente sem a intervenção do investigador. Foi, no entanto, salvaguardada a não participação no mesmo grupo de elementos com relações afetivas de proximidade, como o ‘namoro’ ou ‘melhor amiga(o)’, para diminuirmos o fator de inibição ou contágio de ideias. Cada grupo organizou a sua forma social de trabalho e nomeou um secretário. No início deste processo, um aluno voluntário ficou responsável pela ‘pen’ onde seriam guardados os documentos escritos de todos os grupos, sem qualquer referência aos diferentes sujeitos. Cada grupo reuniu-se autonomamente numa sala, com um computador e ligação à internet. O tempo para realização da tarefa foi de 60 minutos. Concluída a atividade o responsável pela ‘pen’ entregou a mesma ao investigador na sala de professores.

Inquérito por questionário e Escala de Lickert

O inquérito pode ser definido como *“uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objectivo de generalizar.”* (Ghiglione & Matalon, 2001, pp.7-8). Coutinho (2005) define questionário como um instrumento de recolha de informação, rigorosamente padronizado, tanto na formulação das questões, como na ordem em que são colocadas. As questões devem, ainda, ser iguais para todos os sujeitos, sem qualquer tipo de adaptação ou explicação. As questões não podem, ainda, ser tendenciosas, isto é incluir qualquer possibilidade plausível de intervenção do entrevistado.

Utilizámos o Student Leadership Practices Inventory (SLPI) *“created specifically to help young people measure their leadership behaviours and take action to improve their effectiveness as student leaders.”* (Kouzes & Posner, 1998, sp) por se adequar às intenções do nosso estudo: perceber as práticas de liderança dos alunos perante as aprendizagens de inglês e, ao mesmo tempo, clarificar as práticas de liderança da professora à luz das perceções dos próprios alunos.

O questionário, constituído por 30 questões, distribuídas pelas cinco práticas eficazes de liderança preconizadas pelos mesmos autores, foi aplicado em versão inglesa: um para

as práticas de liderança dos alunos e outro para as práticas de liderança da professora, recorrendo ao link para ‘Googledocs’, colocado para o efeito na disciplina da plataforma Moodle a que os alunos têm acesso. Socorremo-nos, ainda, de Bento e Ribeiro (2009) para a agregação das afirmações do questionário de acordo com a prática de liderança, tal como se encontram referidas no Anexo VI.

Construímos, ainda, uma escala de Lickert, de acordo com os seguintes parâmetros: never – at least once a month – at least twice a month – every week – every class. Justificamos a nossa opção no facto de pretendermos verificar que práticas de liderança são mais comuns em contexto de estudo e porque pretendemos aferir possíveis correlações com a aprendizagem dos alunos, à luz do enquadramento teórico preconizado. Para as questões 7 e 11 optámos por resposta de Yes – No, por não fazer sentido a escala gradativa.

Recolha de dados

Numa investigação qualitativa o processo de recolha de dados é muito demorado, uma vez que é necessário transcrever auscultações realizadas aos participantes e registadas quer em vídeo, quer em áudio. O processo de recolha de informação do nosso estudo realizou-se de acordo com as seguintes etapas:

Quadro 17: Etapas de recolha de dados

Data	Local	Hora	Instrumento	Amostra
18 de abril	Sala E2.7	9:00	Pré-teste	8 alunos: 11º Ano
2 de maio	Sala E2.7	8:15	Entrevista	Alunos 11º Ano
10 de maio	Sala E2.7	8:15	Entrevista	Alunos 12º Ano
16 de maio	Sala E2.7	8:15	Narrativas	Alunos 11º Ano
24 de maio	Sala E2.7	8:15	Narrativas	Alunos 12º Ano
29 de maio	Sala E2.7	9:00	Questionários	Alunos 11º Ano
30 de maio	Sala E2.7	9:00	Questionários	Alunos 12º Ano

As entrevistas com grupos focais, pela sua extensão, diversidade de opiniões e complexidade textual requereram a utilização de registos áudio ou vídeo, testados anteriormente, de modo a garantirem a recolha de dados efectiva e funcional.

Posteriormente, as entrevistas foram dactilografadas em transcrições, tomando em consideração que, no caso de entrevistas com sujeitos múltiplos: *“na datilografia dos manuscritos (...) cada vez que uma pessoa nova fala começa uma nova linha anotando*

do lado esquerdo quem é a pessoa que fala. A transcrição deve, em paralelo com a entrevista, ser dominada pelos comentários do sujeito” (Bogdan e Biklen, 1994, p.173). Embora o formato da transcrição possa variar (Ives, 1974), foram tidos em conta procedimentos para a facilitação da análise dos dados. Assim, elementos como a data, o local da entrevista ou qualquer outra informação julgada essencial foi devidamente anotada.

Também em relação ao diário de campo, foi preocupação do investigador proceder ao registo faseado do mesmo, tendo em conta as suas próprias reflexões perante o quadro teórico e investigativo desenhado.

Validade, fiabilidade e limitações do estudo

Partilhamos o conceito de Gomes, Flores e Jimenez (1996) ao ponderar o estudo de caso no seu carácter crítico, uma vez que permite confirmar, modificar ou ampliar o conhecimento sobre o objeto que estuda. Merriam (1998) identifica o fator tempo, a simplificação ou o exagero, a falta de imparcialidade, a fidelidade, a validade e a generalização como limitações frequentemente associadas ao estudo de caso.

A limitação mais evidente será o estudo e os seus resultados estarem confinados apenas a um grupo reduzido de alunos da escola. Também a generalização dos resultados pode ser considerada uma limitação: outros estudos, noutros contextos semelhantes, podem chegar a resultados diferentes.

A singularidade do nosso estudo impede-nos de generalizar os resultados de acordo com o preconizado por Punch (1998): preocupação em interpretar para chegar a novos conceitos que expliquem algum aspeto particular do caso em análise, avançar uma ou mais novas hipóteses que relacionem conceitos ou fatores dentro do próprio caso. Temos, contudo, a esperança de que o caso em estudo possa lançar uma nova discussão na escola a propósito das lideranças emergentes dos alunos nas suas aprendizagens, nas práticas de liderança dos professores e, como consequência, na melhoria dos níveis de sucesso educativo dos alunos.

O conceito de validade interna surge aqui associado à autenticidade reconhecida pelos participantes na investigação. Queremos dizer que só após os sujeitos terem confirmado junto do investigador a pertinência deste estudo para memória futura, nos lançámos neste desafio com as características que temos vindo a enumerar.

Também Stake (1995) refere a triangulação dos dados para garantir a precisão e a explicação dos mesmos, derivada da preocupação ética do investigador. Denzin (1984) identificou: triangulação das fontes de dados; triangulação do investigador; triangulação da teoria e triangulação metodológica. O nosso estudo refere a triangulação da teoria, por abordar os dados partindo de perspetivas e hipóteses teóricas diferentes.

Outra questão que se coloca é a da fiabilidade do estudo.

Qualquer que seja o paradigma investigativo – qualitativo ou quantitativo – o conceito de fiabilidade relaciona-se sempre com a possibilidade de reaplicar as conclusões a que se chega, ou seja, a possibilidade de outros investigadores chegarem a resultados semelhantes sobre o mesmo fenómeno, utilizando os mesmos instrumentos (Schofield, 1993; Yin, 1994; Mertens, 1998). De acordo com Vieira (1999), num estudo eminentemente quantitativo a fiabilidade é facilmente alcançável, enquanto que num estudo de carácter qualitativo é mais difícil, porque o investigador se encontra ‘mergulhado’ na própria investigação. Yin (1949) também acrescenta que o caso em si não pode ser replicado.

Neste contexto, para nós, faz sentido referir as questões éticas que o estudo em causa pode colocar. Na verdade, qualquer tipo de investigação exige muitos cuidados éticos. No nosso caso, parece ser de particular acuidade, porque não só envolve aspetos referentes à intimidade e subjetividade dos sujeitos, como também nós próprios estamos diretamente envolvidos na investigação. É para nós de extrema relevância o que Bogdan e Biklen (1994, p.78) referem:

“as decisões éticas complexas são da responsabilidade do investigador, baseiam-se nos valores deste e na sua opinião relativa ao que pensa serem comportamentos adequados. Enquanto investigador é importante que (...) tenha consciência de si próprio, dos seus valores e crenças. Tem de saber definir a sua responsabilidade para com outros seres humanos (...)”

Por termos consciência de que seria absolutamente necessário não assumir um papel demasiadamente intrusivo enquanto investigador, colocámos a ênfase do estudo na opinião dos sujeitos e na diversidade dos instrumentos de recolha de dados. Nas notas de campo, tentámos não só descrever os ambientes e as situações, mas também registar frases e expressões dos alunos em discurso direto. À margem não pudemos deixar de tecer comentários reflexivos que, no momento, pareceram ser interessantes para o estudo.

De facto, foram as notas de campo que mais dúvidas nos colocaram relativamente ao papel de investigador. Enquanto observador-participante, alguns autores (Yin, 1994; Merriam, 1995), alertam para o risco de influenciar a investigação, mas também para as excelentes oportunidades que esse papel pode proporcionar. Bogdan e Biklen referem que “*o diário pessoal ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados*”. (1994, p.151).

Também na construção dos guiões para as entrevistas e casos fictícios para as narrativas foi de extrema importância o *feedback* da nossa orientadora, enquanto ‘olhar externo’ sobre o caso, bem como os pré-testes realizados. Ainda a opção por um questionário já elaborado e de fiabilidade comprovada foi no sentido de garantir um maior grau de imparcialidade face aos resultados a obter.

Pré-Teste

Antes de aplicarmos o teste, ou seja, antes da aplicação dos instrumentos de investigação – entrevistas e narrativas – partimos da probabilidade do pré-teste (Anexos VII e VIII). Pretendíamos verificar o nível de compreensão das questões, a sua adequação ao estudo e a gestão do tempo de resposta para cada um dos instrumentos escolhidos.

Foi criado, um grupo de controlo, cujas características eram, em todos os aspectos, semelhantes ao grupo experimental: misto, dos dois anos de escolaridade em referência. Foi, ainda, pedido a este grupo que explicitasse as suas opiniões e sugestões de melhoria quanto ao processo em curso. Após a análise sumária dos dados facultados nesta fase da investigação resultaram algumas adaptações ao guião pré-estabelecido para as entrevistas (Anexo IX) e para a construção de narrativas (Anexo X). Constatámos que as questões colocadas aos grupos focais dirigiam os participantes para determinados tipos de resposta, com frases feitas e fraca argumentação e, ou, reflexão introspectiva. Também as linhas orientadoras para a elaboração das narrativas se vieram a provar não ser completamente eficazes na resposta às questões que realmente interessavam à investigação.

Relativamente ao questionário, não observámos qualquer constrangimento na sua compreensão por parte dos inquiridos, nem com a gestão do fator tempo, pelo que decidimos avançar com os procedimentos estabelecidos: tempo máximo de resposta de 15 minutos e aplicação do questionário em inglês.

A análise de dados

Bogdan e Biklen definem a análise de dados como

“o processo de busca e organização sistemático a transcrições de entrevistas de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”. (1994, p.205).

Defendem, ainda, que a especulação pode ser produtiva neste tipo de investigação, uma vez que ajuda a assumir riscos para o desenvolvimento de novas ideias plausíveis, em função do que se observa.

Após a recolha dos dados das entrevistas e das narrativas, surgiu a necessidade do tratamento dos mesmos. Para a criação da base de dados tivemos em consideração a transcrição para suporte eletrónico das entrevistas, e todos os outros documentos que serviram de suporte aos instrumentos do estudo, em formato *word*, recorrendo, ainda a ao software NVivo10.

A partir da base de dados passámos à codificação e à criação de categorias. O sistema de codificação envolve vários passos: *“percorre os dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam esses mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação.”* (Bogdan e Biklen, 1994, p.221). De acordo com estes autores (1994) é crucial, na análise dos dados, o desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação. Cada conjunto de dados pode ser codificado de acordo com diferentes categorias de codificação.

Bogdan e Biklen (1994) referem entre outros: códigos de contexto – permitem contextualizar o estudo; códigos de definição da situação – descrevem a forma como os sujeitos definem a situação ou tópicos particulares; perspectivas tidas pelos sujeitos – códigos orientados para pensamentos partilhados por todos ou alguns, para a definição geral da situação; pensamento dos sujeitos sobre pessoas ou objetos – percepção que os sujeitos têm uns dos outros; códigos de processo – frases que facilitam a categorização de sequência de acontecimentos; códigos de atividade – comportamentos que ocorrem regularmente; códigos de acontecimento – dados relacionados com o tema em estudo mas que podem ter acontecido previamente; códigos de estratégia – métodos e técnicas utilizados pelas pessoas para realizarem determinada atividade; códigos de relação e de

estrutura social – relações interpessoais; códigos de métodos – identificam o material pertinente para os procedimentos de investigação.

Embora no nosso estudo pareçam sobressair categorias relacionadas com códigos de contexto, porque refere o tema da liderança em contexto e as aprendizagens dos alunos numa perspetiva global de sucesso; códigos de definição da situação, por que reflete a visão que os sujeitos têm do mundo e como se vêem a si próprios relativamente ao tópico em estudo; perspetivas tidas pelos sujeitos, porque podem revelar convicções relativamente a aspetos específicos sobre liderança; pensamentos dos sujeitos sobre pessoas ou objetos porque percecionam o papel do professor, códigos de atividade porque remetem para ações consideradas importantes nas práticas de liderança, não podemos inferir que

“a análise surja exclusivamente a partir dos dados e não das perspetivas que o investigador possuiu. Pois são os valores sociais e as maneiras de dar sentido ao mundo que podem influenciar quais os processos, actividades, acontecimentos e perspetivas que os investigadores consideram suficientemente importantes para codificar” (Bogdan e Biklen, 1994, p.229).

Perante a diversidade de indicadores potenciada pelo quadro teórico, vimo-nos obrigados a triangular a informação, de acordo com as prioridades do nosso trabalho. Optámos por referenciar ao modelo teórico de Kouzes e Posner (2009) para as cinco práticas eficazes de liderança, como consta do Anexo XI: Práticas eficazes de liderança: excelência – líder – professor.

Para trabalhar os dados socorremo-nos de dois programas informáticos: para os questionários recorreremos à análise estatística com recurso ao SPSS; para os outros instrumentos procedemos a uma análise qualitativa com recurso ao programa informático de análise e tratamento de dados qualitativos N’Vivo10.

A figura seguinte apresenta o desenho da nossa investigação e pretende sintetizar graficamente a nossa metodologia de investigação.

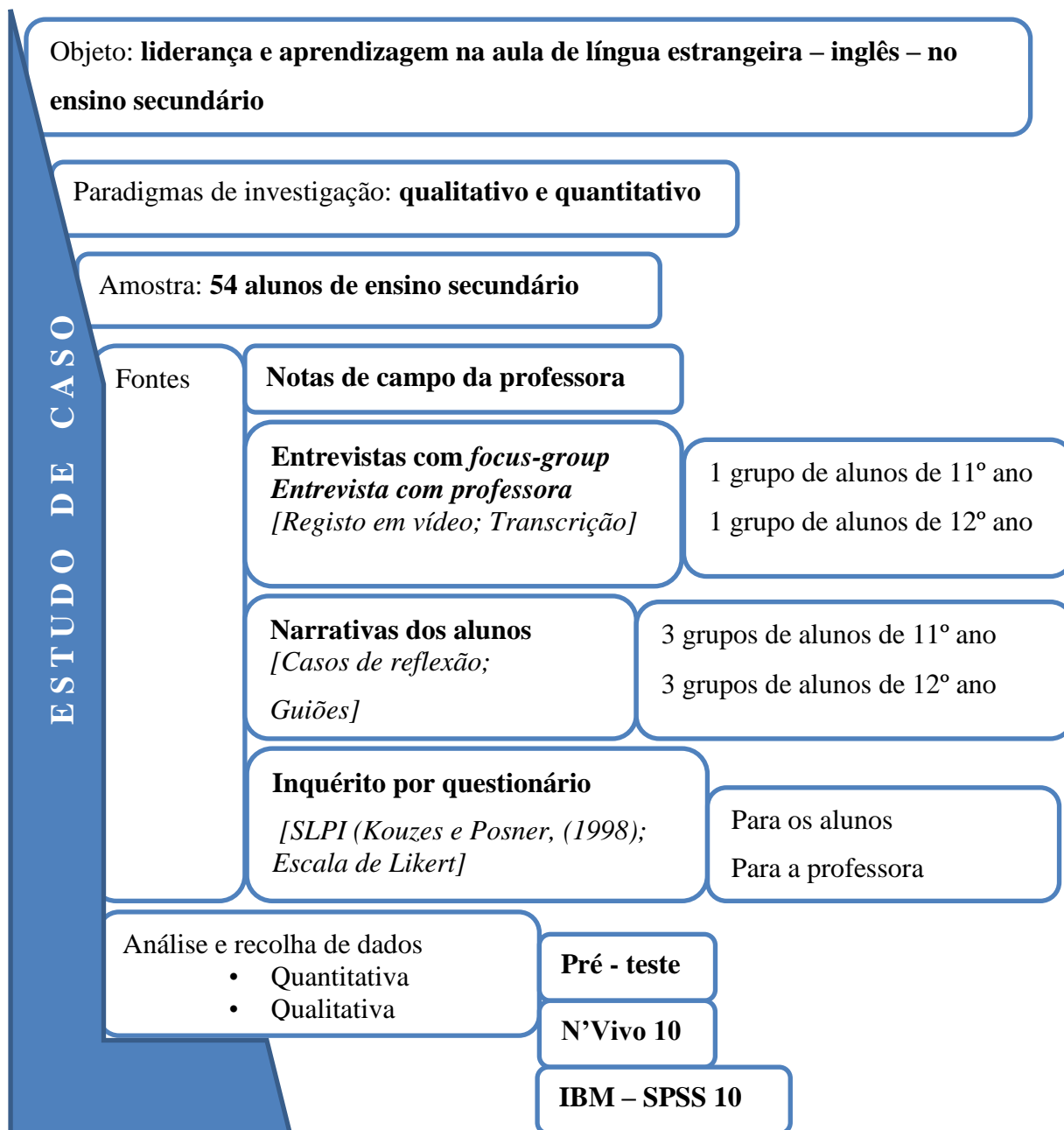


Figura 18: Desenho de investigação

NVivo10

Apesar de cedo termos percebido que a análise qualitativa de dados poderia ser gerida através da construção de uma base de dados em *excel*, depois de uma pesquisa sobre o software disponível, concluímos que NVIVO 10 seria o que melhor se adaptava à característica do nosso trabalho.

O NVivo é o *software* que ajuda a organização e análise de informação, com o objetivo de rentabilizar o tempo com a análise; trabalhar de forma sistemática e não perder dados; apurar informação e descobrir conexões; fazer a gestão do material num arquivo de projeto. (Nvivo10-Overview, 2013) No processo de pesquisa revelou-se uma mais-valia na facilidade de organização e reorganização da informação, permitindo uma estrutura não linear, interatividade na revisão da informação e controlo do processo.

Enquanto ferramenta de reflexão, nas primeiras fases de investigação permitiu a criação de um diário de investigação, o desenvolvimento e teste dos instrumentos de pesquisa, ao mesmo tempo que permitiu selecionar palavras/conceitos chave:

Journal: diário de investigação;

NCapture: importação de ligações online para o quadro teórico.

Enquanto ferramenta de organização permitiu arquivar todos os documentos necessários à investigação:

Sources - Internals: Narrativas; Entrevistas; Diário de Campo;

Sources - Externals: revisão da literatura;

Memos: guiões de narrativas, guiões de entrevistas; autorizações.

Enquanto ferramenta da experimentação permitiu a visualização e o mapeamento de ideias na redefinição de novas categorias de investigação:

Models: visualizar ideias e estabelecer ligações relevantes entre as fontes e a informação codificada.

Enquanto ferramenta de análise permitiu a representação do desenho de investigação, o uso da codificação dos aspetos considerados relevantes e o estabelecimento de relações entre os nós de codificação para as conclusões da investigação.

Nodes - Nodes classification: classificação e atributos para comparação de informação; seleção de informação nas fontes para representação dos diferentes tipos de dados;

Nodes - Cases: unidades de análise utilizadas na definição dos nós

Analyze - Codes at nodes: análise dos códigos nos nós definidos previamente ou emergentes;

Query – procura de padrões ou matrizes na informação codificada.

O SPSS

O SPSS é um “*software apropriado para a elaboração de análises estatísticas de matrizes de dados. O seu uso permite gerar relatórios tabulados, gráficos e dispersões de distribuições utilizados na realização de análises descritivas e de correlação entre*

variáveis.” (Pocinho e Figueiredo, 2000, p.5) Quando falamos de análise estatística não é possível ignorar os seus campos de acção: estatística indutiva e descritiva. Enquanto a primeira utiliza os dados existentes como método de obtenção de informação futura, a segunda centra-se na análise rigorosa de todas as variáveis em estudo, não retirando qualquer ilação sobre comportamentos futuros, mas sim sobre os passados.

Desta forma, a estatística descritiva permite, ao utilizador, visualizar com maior facilidade os dados decorrentes do problema em estudo, fornecendo informações quanto à média, moda, mediana, desvios padrões e variâncias das amostras. No caso do trabalho realizado foi utilizada a média, o desvio padrão e a variância como parâmetros de análise. A média é definida como uma medida de tendência central, sendo que é obtida pelo quociente entre a totalidade dos valores numéricos e o número de observações. Desta forma vai relacionar-se com o maior número de observações registadas em determinado evento. O desvio padrão permite analisar a divergência ou a proximidade das respostas obtidas relativamente à medida de tendência central (média). Quanto maior for este valor, maior será o distanciamento entre os resultados e a média dos mesmos. A variância, assim como o desvio padrão, é uma medida de dispersão, pois analisa a distância a que um dado se encontra da medida de tendência central. Sendo calculada com o valor do desvio padrão elevado ao quadrado, quanto maior for este número, maior será o desvio em relação à média.

Às vinte e oito afirmações do questionário foi aplicada uma escala do tipo Likert de 1 a 5 pontos, como já anteriormente referido. A duas questões foi aplicada a opção de sim e não e, para a análise estatística, atribuímos um valor de 1 para não e 5 para sim, uma vez que a resposta negativa se identifica como uma falha na prática de liderança; ao passo que a positiva é identificada como uma prática eficaz.

De modo a estabelecer uma análise rigorosa, foi efetuada uma análise de consistência interna aos dados (*alfa de Cronbach*) que permitiu estabelecer um patamar mínimo de significância dos resultados amostrais. Este instrumento de análise varia entre 0 e 1 e é calculado com base na variância total dos dados (quer no indivíduo, quer na questão) e no número de questões do questionário. Assim, e aplicando a seguinte fórmula, é possível chegar ao seu valor (em que N é o número de questões, VT é a variância total e VQ é o somatório da variância individual de cada questão): $\alpha = \frac{N}{N-1} \times \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^N VQ}{VT}\right)$.

Em geral, um instrumento ou teste é considerado de fiabilidade apropriada quando o α é, pelo menos 0.70 (Nunally, 1978, citado por Marocco e Garcia-Marques, 2006).

Segundo Pestana & Gageiro (2005) a consistência interna é significativa quando o valor do alfa é superior a 0,7, sendo que a consistência interna é tanto maior quanto mais alto for este valor.

Quadro 19: Valores de consistência interna

<0.6	Fiabilidade inaceitável
0.7	Fiabilidade baixa
0.8-0.9	Fiabilidade moderada a elevada
>0.9	Fiabilidade Elevada

Fonte: Pestana & Gageiro (2005)

Um teste de hipóteses permite determinar se os resultados observados diferem ou não significativamente dos esperados. Desta forma, ajudam a decidir a aceitação ou rejeição das hipóteses propostas. Relativamente aos testes utilizados, foram testadas as seguintes hipóteses nulas:

H₀₁: Os alunos têm práticas de liderança.

H₀₂: Existem diferenças significativas nas práticas de liderança entre os alunos que se encontram há um ano com a docente, dos que se encontram há dois anos.

H₀₃: A professora tem práticas de liderança.

Desta forma, foi utilizado um teste de *t-student* que permite fazer a comparação entre as médias dos dados e um valor médio padrão. No caso desta investigação, o valor 4 (correspondente à resposta “Every Week”) foi considerado como uma prática de liderança efetiva, sendo este o valor que serve de padrão ao *t-student*.

Este teste leva em conta as hipóteses nulas e permite verificar as diferenças entre os valores médios de cada prática para uma significância de 5%. As hipóteses nulas confirmam-se se o valor de P for superior a 0,05, ou seja, quando o teste avalia a diferença estabelece a existência de uma diferença estatisticamente significativa entre os dados obtidos e o valor 4. Ao mostrar que os valores de P são inferiores para as práticas está a afirmar que não existe uma diferença estatisticamente significativa, confirmando a hipótese nula aplicada (no caso da H₀₁, os alunos possuem práticas de liderança).

Notas Finais

Perante as questões de investigação, decidimos que as narrativas seriam um bom instrumento de resposta à questão: de que forma a liderança exercida pelo professor em sala de aula influencia as aprendizagens dos alunos?

Já as entrevistas com grupos focais, mais centradas nas próprias experiências dos alunos, responderam às questões colocadas sobre as suas aprendizagens bem como à questão de investigação: Que lideranças emergentes decorrem da atuação do professor na sala de aula?

O inquérito por questionário encontra razão na resposta à questão: Como percebem os alunos a liderança do professor e a sua própria liderança?

Como veremos, adiante, as narrativas revelaram-se um instrumento muito eficaz para a análise de dados. Propiciaram um clima reflexivo calmo e ponderado embora entusiasta, não só sobre as próprias aprendizagens, bem como sobre o papel da professora. As entrevistas revelaram-se muito importantes pela observação que proporcionaram do clima de entajuda e adaptação entre os elementos do grupo. No capítulo seguinte referiremos, a propósito, as notas de campo da professora.

Nesta linha, na interpretação dos dados convocamos ainda uma entrevista realizada à professora em estudo no âmbito de uma outra investigação. Consideramos que, embora tenha sido realizada com propósitos diferentes, nos permite retirar informações que complementam a nossa análise e interpretação dos dados recolhidos.

Com a análise estatística proporcionada pelo SPSS, tendo em conta o SLPI, pretendemos verificar o ajustamento das práticas de liderança dos jovens e da professora, participantes no estudo.

Na sequência do quadro complexo exposto, recorreremos ao modelo do Vê epistemológico de Gowin, para enunciar as opções conceituais e metodológicas subjacentes ao nosso trabalho

O Vê epistemológico de Gowin (1977) é um instrumento metacognitivo que explicita a natureza e objetivos do trabalho, bem como a estrutura e o processo de construção do desenvolvimento do conhecimento: no vértice referimos o objeto do estudo; a abertura do Vê refere as perguntas de pesquisa; o ramo esquerdo refere o quadro teórico que baliza o estudo; o ramo direito refere o processo metodológico que sustenta o estudo, como apresentamos no Anexo XII.

CAPÍTULO V – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Apresentamos, neste capítulo a análise de dados recolhidos ao longo da nossa investigação que se veio a provar não só complexa, mas, também, interessante, como aliás, já tinha sido preconizado por Patton (1980) a propósito do trabalho com dados qualitativos. Gibbs (2009) alerta para a pertinência dos códigos, analíticos e susceptíveis de sugerir novos modelos teóricos, em detrimento de códigos meramente descritivos, decorrentes da visão situacional dos sujeitos, pelo que foi nossa preocupação reduzir o número de indicadores a um nível que permitisse a sua eficaz gestão. Também Cohen, Manion & Morrison apontam para esta eficácia na análise de dados: “*Qualitative data analysis involves organizing, accounting for and explaining the data; in short, making sense of data in terms of the participants’ definitions of the situation, noting patterns, themes, categories and regularities.*” (2011, p.461)

Esta opção veio, ao longo do estudo, a revelar algumas dificuldades, pois a riqueza da informação transmitida pelos jovens nas entrevistas e nas narrativas extrapolou, muitas vezes, o campo estrito do estudo. Não querendo desperdiçar a informação, vimo-nos forçados a abrir novas categorias de codificação que, no entanto, não puderam ser alvo de aprofundamento neste estudo. Serão mais tarde referidas como pistas a desenvolver em estudos futuros.

Contexto do estudo

Escolhemos como população-alvo os nossos alunos, porque nos apercebemos, ao longo dos últimos anos, das diferenças de comportamento dos mesmos face às aprendizagens noutras disciplinas e com outras metodologias pedagógicas.

Pretendemos, pois, verificar se as práticas de liderança em sala de aula, centradas no protagonismo do aluno e na sua capacidade de liderança dos seus próprios processos de aprendizagem, são conducentes à formação de indivíduos mais capazes, à luz dos quatro pilares da educação (Delors, 1996) e das competências para o século XXI (Morin, 2001).

Não sendo aleatória a escola em que a população-alvo se enquadra, também não foi tomada em consideração esta variável, pelas razões já expostas. Por este motivo, referimos apenas que se trata de uma escola secundária com 3º ciclo, não agrupada, a norte de Lisboa, com uma população escolar distribuída por 52 turmas: 2 de cursos profissionais, 24 de ensino básico e 26 de ensino secundário.

Partimos de um universo de 95 alunos, distribuídos por 3 turmas de 11º ano e 1 turma de 12ºano.

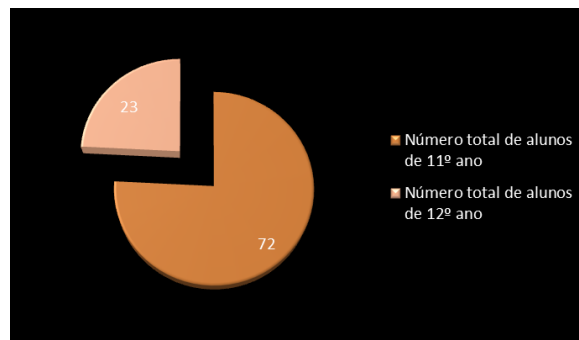


Gráfico 20: Distribuição de alunos por ano de escolaridade

Os alunos destas turmas encontram-se a frequentar diferentes cursos de ensino secundário:

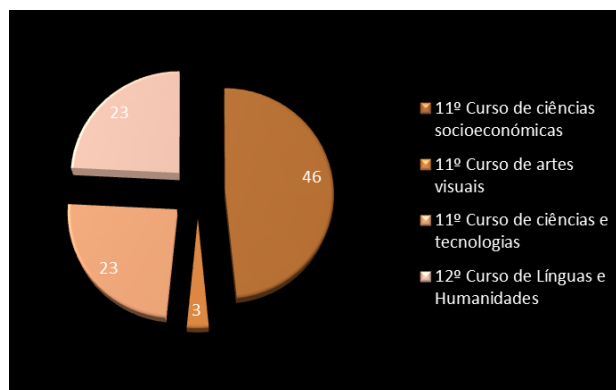


Gráfico 21: Distribuição de alunos por curso

Para o nosso estudo, optámos por uma amostra, o mais diversificada possível neste contexto. Todos os alunos foram convidados a participar. Responderam afirmativamente 65.

O questionário sobre as suas motivações para participar no estudo foi construído conjuntamente com os alunos, que escolheram as opções a seguir descritas. Deste modo foram implicados diretamente nas opções definidas:

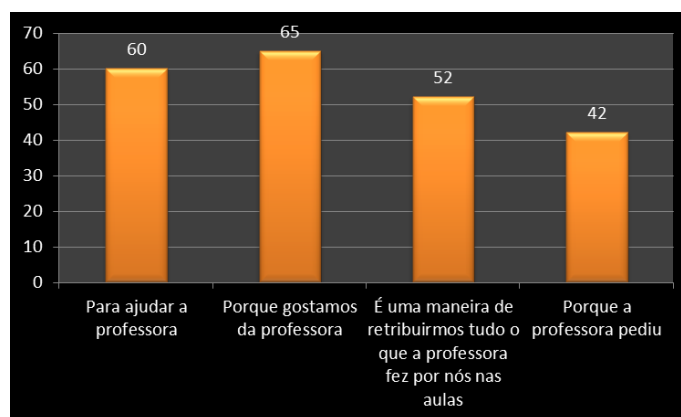


Gráfico 22: Motivação dos alunos para a participação no estudo

Deste universo de 65 alunos, foi necessário enquadrar 10 alunos na fase de pré-teste, como validação das questões em estudo. Ficamos, com a seguinte distribuição da amostra para o nosso estudo:

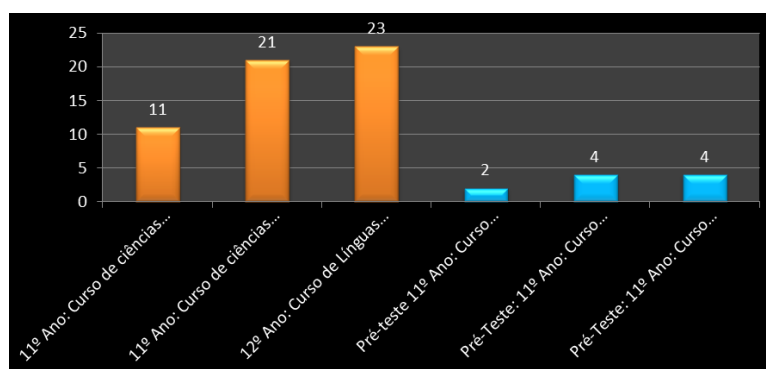


Gráfico 23: Distribuição dos alunos participantes no estudo e no pré-teste

Validação da importância do estudo

Partimos da crença de que os alunos raramente são ouvidos no seu percurso escolar. Focalizámos o nosso estudo nos alunos, nas suas perspetivas sobre a escola e na sua implicação ativa em todos os processos de aprendizagem, quer dentro, quer fora da sala de aula. Pretendemos, pois, desde o início, dar voz aos alunos. Esta opção veio, posteriormente, a encontrar fundamento na opinião dos próprios alunos: *“Também nunca ninguém nos perguntou... nunca nos ouviram...”* (Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII). Quisemos, ainda, saber que valor os alunos atribuem à aprendizagem de inglês, na medida em que se torna necessário validar para os próprios e para o estudo, a pertinência do contexto.

À questão: “*Há disciplinas mais importantes que outras no vosso currículo?*”, os alunos de 12º ano, cuja frequência na disciplina de inglês deriva da sua opção, responderam:

“Sim. Português e história.(...) Por causa dos exames finais. (...) Por causa dos cursos. Normalmente depende do curso, mas na área de humanidades pedem as disciplinas de português e história como obrigatórias.” (Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII);

No entanto, alguns alunos referiram:

“para as provas o que interessa é pensar nessas disciplinas. No entanto, eu tenho plena noção de que eu vou ter aulas na universidade totalmente em inglês. O inglês para mim, nesse aspeto torna-se essencial porque vai ser necessário para o meu futuro e eu até gosto! Gostava também de ir trabalhar para o estrangeiro e o inglês é a minha melhor solução.” (Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII).

Também os alunos de 11º ano responderam que as disciplinas da componente específica eram as mais importantes, uma vez que seriam determinantes para a entrada no ensino superior.

Relativamente às suas expectativas para o trabalho a desenvolver nesta disciplina, afirmaram:

“Eu, pessoalmente, não tinha muitas expectativas quanto às notas” (Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII);

“(...) nós também estranhámos tudo aqui no 10º ano porque isto aqui é tudo completamente diferente do que já tinha visto, portanto... (...) sente-se imenso a diferença. (...) Não estávamos à espera do inesperado... não estávamos preparados... e isto acabou por nos ajudar a lidar com as outras coisas que vêm depois.” (Entrevista ao 11º Ano, Anexo XIV)

Assumindo a liderança como a capacidade de influenciar os outros a desencadarem as suas próprias ações (Kouzes e Posner, 2009), e tomando em conta o conceito de liderança educacional (Hess, 2010), partimos do pressuposto de que as lideranças do professor, indiscutivelmente associadas à sua prática pedagógica, teriam impacto na forma como os próprios alunos se posicionam face à aprendizagem e à sua própria liderança nos processos que a mesma envolve. E, de novo, os alunos se manifestaram, *a posteriori*:

“A maneira como a professora puxa por nós é uma maneira que nós não estamos habituados; nas outras aulas o professor manda fazer uma coisa e nós temos que fazer. A stora cria desafios para nós próprios e dá-nos um gosto muito maior para irmos buscar as coisas. Quer dizer, a professora não diz vocês têm que fazer porque sim. Mas eu não consigo explicar... mas

é um objetivo interior que a professora cria dentro de nós, um desafio que se torna nosso.”. (Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII)

Ficou, deste modo, ainda que sumariamente, validada a pertinência das nossas opções e das questões colocadas à nossa investigação:

De que forma a liderança exercida pelo professor em sala de aula influencia as aprendizagens dos alunos?

Que lideranças emergentes decorrem da atuação do professor na sala de aula?

Como percebem os alunos a liderança do professor e a sua própria liderança?

A partir destas questões, elencámos os objetivos da nossa investigação centrados no professor e centrados nos alunos. Na perspetiva de liderança educacional, optámos pelo modelo teórico de Kouzes e Posner (2009) para práticas eficazes de liderança, estabelecendo relações com os quadros teóricos, propostos por Fullan e Hargreaves (1996); Duignan (2006); Astin (2010) e Hess (2010).

A figura pretende esclarecer as relações de conceção dos diferentes autores relativamente ao conceito de liderança, que estiveram na base da definição das nossas categorias de análise.

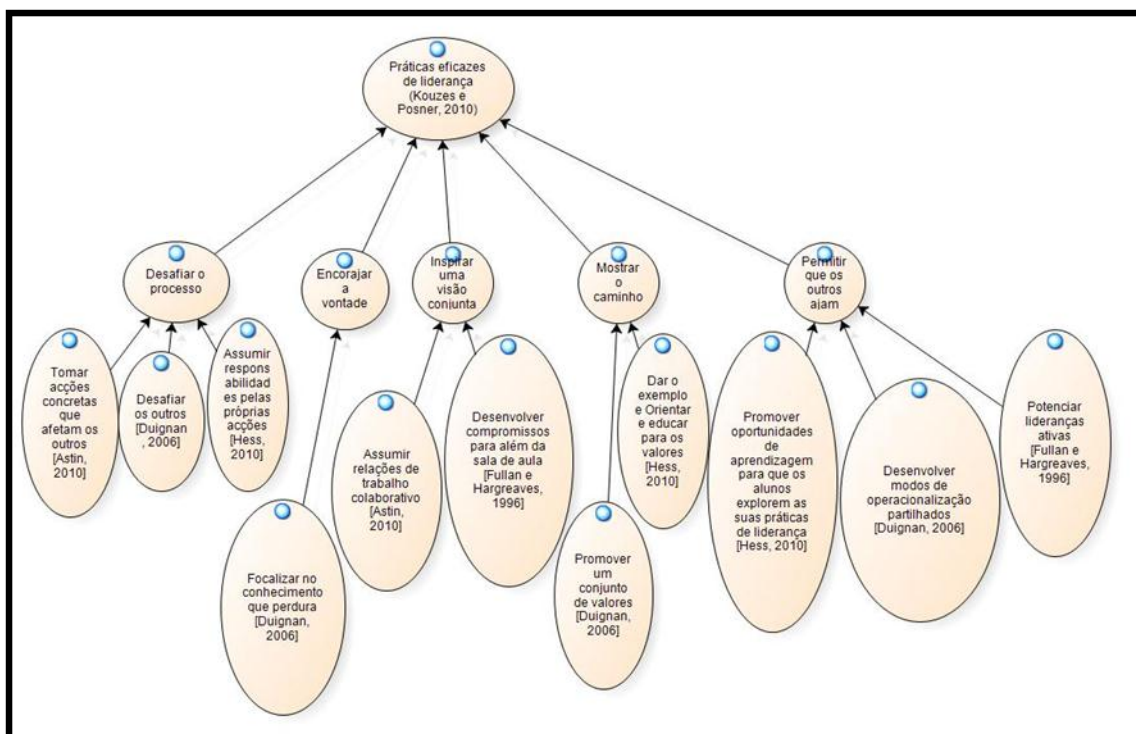


Figura 24: Práticas eficazes de liderança: diferentes autores – o mesmo conceito

Porque as questões de liderança ao nível da sala de aula não podem ser compartimentadas, faz todo o sentido, quanto a nós, relacionar as qualidades e competências de liderança, propostas por Hess (2010) com os conceitos de “*excellent / expert teacher*” propostos por Hattie (2003) e Watkins (2004), estabelecendo uma relação com os oito princípios para a excelência preconizados por Batstone (2003) e as práticas eficazes de liderança, propostas por Kouzes e Posner (2010). Relativamente aos alunos, pretendemos identificar a operacionalização dos 4 pilares de educação, preconizados por Delors (1996) e os 7 saberes para o século XXI, defendidos por Morin (1999). Pretendemos verificar as suas prestações de liderança em sala de aula e como se percebem perante o modelo proposto por Kouzes e Posner (2010).

Como demonstraremos ao longo do capítulo, outras questões foram sendo levantadas pelos alunos, como a insegurança perante a inovação, a resistência à mudança, a responsabilização, o espírito crítico e a própria definição de sucesso.

Questão1: De que forma a liderança do professor em sala de aula influencia as aprendizagens dos alunos?

Para abordarmos esta questão, focalizámos a nossa análise no papel da professora. Verificámos que, além dos nós de codificação previamente identificados – as cinco práticas eficazes de liderança - outras categorias de análise foram surgindo, como a motivação, o rigor e a excelência. Definimos como categorias, numa primeira abordagem, o papel da professora: *expert/excellent teacher* e o papel da professora: competências de liderança. *A posteriori* definimos as cinco práticas eficazes de liderança, preconizadas por Kouzes e Posner (2009).

O papel da professora: motivação, rigor e excelência

Relativamente à professora, partimos da conceção de LeBlanc e Shelton (1997) que refere professores com atitudes positivas e entusiasmo, sendo esta posição claramente assumida pela professora:

“Nunca senti necessidade que alguém me viesse dizer que formação deveria fazer porque eu própria sentia essa necessidade formativa para poder desempenhar as minhas funções.(...) E, afinal, o mais importante são os alunos e os desafios que colocam na resolução dos problemas.” (Entrevista à professora, Anexo XV)

e percebida pelos alunos:

“foi através do seu estímulo que nós como alunos nos vimos com mais vontade para aprender” (Narrativa 3, 12º Ano, Anexo XVI); *“a forma como se esforça para nos ajudar a estabelecer metas e superar obstáculos, é só mais uma prova de como a professora se interessa pelo nosso sucesso.”* (Entrevista ao 11º Ano, Anexo XIV);

A análise confirma que o professor motivado provoca a mudança, confirmando-se uma correlação direta com as qualidades de liderança,

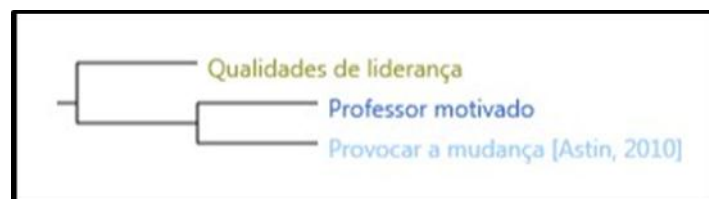


Figura 25: Liderança, motivação, mudança

o que também é verbalizado pelos alunos:

“em relação à stora as coisas são diferentes.” (...) (Entrevista ao 11º Ano, Anexo XIV);

“No início do décimo segundo ano tudo mudou, uma nova mentalidade, outra disposição, novos desafios, novas regras, novos métodos, novos rumos e acima de tudo novas responsabilidades.” (Narrativa 2, 12º Ano, Anexo XVII).

No entanto, esta posição face a novos contextos gerou alguma desconfiança e incredibilidade:

“Eu, no início, pensei, sinceramente ‘esta stora não está bem...’ Quando a stora deu aquele primeiro discurso aqui eu fiquei mesmo... ‘não isto não está bem! Fomos lá para fora e eu só ouvia ‘meu Deus o inglês este ano vai ser horrível, as nossas notas vão todas descer’, mas pronto, lá está, a stora foi-nos ensinando que para aprender não era preciso ser tão tradicional como antes.” (Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII).

A posteriori, os alunos vieram a constatar a confiança e a honestidade da ação da professora: *“E sobretudo, com o tempo, fomos percebendo que éramos nós que estávamos a aprender...”* referindo a exigência como uma forma de motivação para o trabalho *“a exigência da professora é mais um motivo para chegarmos mais longe (...) a professora é exigente e leva-nos ao limite...”* (Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII).

Regendo-se por princípios de rigor e excelência, os alunos perceberam no trabalho da professora qualidades de liderança que os colocaram, a eles próprios, na vanguarda do seu sucesso:

“Sem dúvida alguma que a professora foi a pioneira na colocação de desafios porém, a uma determinada altura, o seu auxílio deixou de ser necessário na medida em que a professora nos transmitiu um espírito de competitividade saudável e criatividade que nos leva para o sucesso.” (Narrativa 3, 12º Ano, Anexo XVI) e

“as aprendizagens têm-nos dado a responsabilidade e a liberdade de nos formarmos como líderes das nossas próprias aprendizagens, isto é, somos nós a dirigir o nosso progresso escolar” (Narrativa 1, 11º Ano, Anexo XVIII).

Os princípios de excelência (Batstone, 2003) encontram na prática da professora a sua expressão mais forte, pois a mesma acredita na transparência de processos, na sustentabilidade das aprendizagens, na responsabilidade dos alunos; na humanidade, honestidade e decência com que trata todos dentro da sala de aula e no compromisso e equilíbrio que mantém nas relações entre si própria e os pares:

“A aula não é do professor, é dos alunos e existe porque existem alunos. Sendo a aula dos alunos o seu verdadeiro objetivo é que os alunos aprendam e o papel do professor é ser o facilitador dos processos que vão permitir que a aprendizagem ocorra e não um transmissor de conhecimentos. Na minha aula os alunos estão sempre no centro. Uns dias uns, outros dias outros e por vezes, muitas vezes, todos. (...) É aqui que o professor tem o papel principal na medida em que fornece os feedbacks que permitem que os alunos “cresçam”. Aos alunos que sentem necessidade de serem controlados, porque não o conseguem fazer por si próprios, eu posso fazê-lo de uma forma subliminar (...) O meu trabalho dentro da sala de aula não promove a igualdade mas sim a equidade.” (Entrevista à professora, Anexo XV).

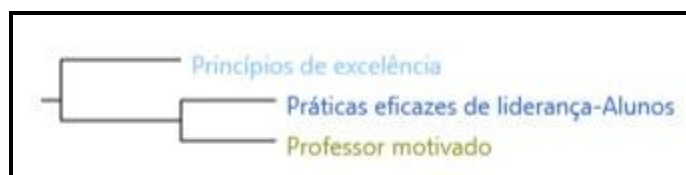


Figura 26: Excelência, motivação, liderança

O papel da professora: expert / excellent teacher

Watkins (2001) refere o papel do professor como alguém que cria as condições para a participação ativa do aprendente, apoiando as suas decisões e ajudando o grupo na criação de laços de partilha e autodesenvolvimento sustentado:

“Eu concordo com tudo o que já foi dito e também com o facto de nós termos criado relações com as pessoas da nossa turma; no início eu nem queria estar muito com eles mas depois... (riu-se) fomos tendo mais confiança uns com os outros e agora sabemos que podemos contar uns com os outros, não só para trabalhos mas também para o resto e isso também foi

porque a professora dizia sempre que nós éramos um grupo, e isto deu-me um conhecimento de mim própria e dos outros.” (Entrevista ao 11º Ano, Anexo XIV)

Esta centralidade dada ao aluno no seu processo de aprendizagem encontra fundamento no que refere ser uma liderança facilitadora de climas organizacionais positivos: na concretização de trabalho colaborativo

“a Professora pediu aos alunos para formarem grupos e realizarem uma tarefa. Ao longo da realização do trabalho, os alunos aprenderam a utilizar novos programas, a respeitar e ouvir os outros e a organizar o tempo da realização do trabalho. “(Narrativa 2, 11º Ano, Anexo XIX)

na perspetiva do curriculum como processo de construção do conhecimento

“deixámos de nos focar somente nos manuais e passamos a trabalhar com as novas tecnologias.” (Narrativa 2, 11º Ano, Anexo XIX) e *“a professora faz com que nós adaptemos as matérias de outra maneira e que interiorizemos a matéria mais facilmente.”* (Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII);

na concepção da aprendizagem assente no diálogo e na partilha do conhecimento e na valorização dos processos que aumentam as prestações académicas pessoais e grupais

“Enquanto grupo aprendemos que é necessário haver cooperação, sintonia, confiança e planeamento com os membros e uma maior responsabilidade, pois é necessário que incentivemos os outros membros e que eles façam o mesmo. Quanto às ideias, é também notória uma maior discussão sobre as mesmas e também se verifica um acentuado envolvimento em relação ao trabalho em si”. (Narrativa 1, 12º Ano, Anexo XX)

e ainda no favorecimento de modelos de avaliação e autorregulação do trabalho e das aprendizagens, que levam a uma maior transparência, objetividade e motivação dos alunos:

“A nota do final do 1º período ainda nos motivou mais, sentimo-nos com vontade para trabalhar mais” (...) porque *“valoriza o que cada um sabe fazer melhor”* (...) e *“fez-nos acreditar e nós acreditamos.”* (Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII)

Ainda nesta matéria, referiram o erro, o *feedback* e o protagonismo facultado pela professora:

“Aceitar o erro foi a melhor maneira de ultrapassar o medo de aprender.” (...) *“quando está a perguntar-nos onde é que temos mais dificuldades e a fazer ver onde é que nós podemos investir mais (...) a stora ofereceu-nos uma saída que, ao mesmo tempo, só dependia de nós e da forma como íamos sair dessa situação, como uma almofadinha confortável.”* (Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII).

Ainda segundo o modelo proposto por Hattie (2004) para o enquadramento de *expert/excellent teacher*, através dos nós de codificação verificamos que os alunos vêem a professora como uma peça fundamental na sala de aula, associando a sua prática a palavras-chave como trabalho, aprender, relação, confiança, vontade e objectivos.

Para a confirmação destes dados, aplicámos no NVivo os procedimentos de ‘Run Query – most frequently used words – maximum 10 words – through all sources – frequency’, tendo resultado a figura que a seguir apresentamos:



Figura 27: Relevância do papel da professora

Os alunos referiram que a prática da professora:

- a) identifica as representações essenciais do sujeito (alunos) *“Os alunos chegam a um momento em que querem ‘desvendar’ para além do que aprenderam e perceber qual o fundamento disso, ou seja o cerne da questão.”* (Narrativa 1, 12º Ano, Anexo XX)
- b) guia o processo de aprendizagem através de ações interativas em sala de aula *“Tendo nós os nossos próprios desafios, a professora incentiva-nos a arriscar (...) e tentando alcançar o melhor de cada um de nós, apoiando-nos sempre seja dentro ou fora das aulas.* (Narrativa 2, 12º Ano, Anexo XVII);
- c) faz a monitorização da aprendizagem e providencia mecanismos de feedback, não sendo, no entanto, unânime a sua opinião *“Uma parte do grupo considera que a professora não dá o feedback suficiente que esperaria receber, independentemente de ser negativo ou positivo e considera que é necessária a opinião da professora, mais frequentemente, para melhorarmos os nossos trabalhos. Os restantes membros do grupo concluíram que o feedback que a professora dá é suficiente, pois se houvesse um feedback maior poderia ser um motivo de desmotivação por parte dos alunos.”* (Narrativa 1, 12º Ano, Anexo XX);
- d) valoriza as relações afetivas *“A nossa relação com a professora é de respeito, confiança e até mesmo de amizade. Tudo isto se deve ao ambiente favorável nas aulas. É visível que há uma conexão entre os alunos e a professora, pois são estabelecidos*

laços entre a turma e também com a própria professora o que faz com que haja uma atitude favorável para aprender.” (Narrativa 1, 12º Ano, Anexo XX);

e) influencia as prestações dos alunos “ Quando vamos para as aulas de inglês é notável nos nossos rostos uma característica não de fadiga e cansaço como é habitual, mas sim, uma visão “motivadora” de trabalharmos mais e sermos autónomos e melhores. Em suma, a nossa postura é totalmente diferente em inglês comparativamente às outras disciplinas, devido à capacidade das aulas nos cativarem.” (Narrativa 2, 12º Ano, Anexo XVII).

A codificação dos nós revelou que os alunos entendem os estilos de ensino orientados para os alunos, flexíveis e diversificados, tendo em conta as potencialidades de cada um, como estando diretamente relacionados, numa clara referência a estratégias de sala de aula. Referem dar o exemplo e educar para os valores como um desafio, em que se evidenciam os valores morais e éticos do líder – professor, colocando a tónica na autenticidade e credibilidade:

“Nada é feito na sala de aula ao acaso, tudo tem um objetivo, todas as aulas são guiadas pela professora e esta dá-nos sempre a sua ideia quanto aos trabalhos desempenhados pelos alunos e explicando o que acha que pode ser melhorado, o que é bom para os alunos, pois estes sentem que o seu trabalho está a ser valorizado.” (Narrativa 2, 12º Ano, Anexo XVII)

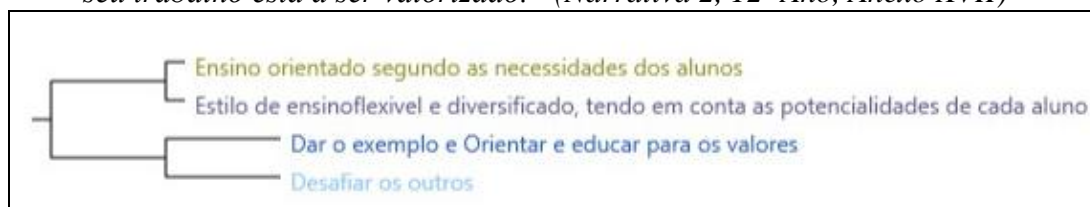


Figura 28: Excellent teacher: estratégias de ensino e ética

O papel da professora: competências de liderança

Nesta categoria definimos os indicadores, com base nas qualidades do líder preconizadas por Hess (2010): solução criativa de problemas, tomada de decisão, correr riscos, comunicação, dimensão social e trabalho colaborativo. Perante a análise documental das narrativas dos alunos, optámos por estabelecer um coeficiente de

correlação de Pearson¹, no que seriam as percepções dos alunos sobre a liderança da professora no momento da investigação.

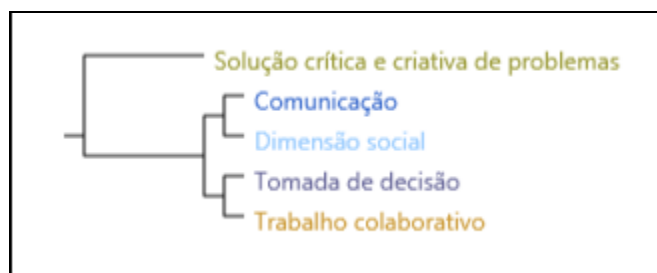


Figura 29: Ensino orientado segundo as necessidades dos alunos:
competências de liderança

A solução crítica e criativa de problemas está diretamente relacionada com outras qualidades de liderança, como a comunicação e a dimensão social, associadas no mesmo nó de similaridade e a tomada de decisão e o trabalho colaborativo associados, também, num outro nó, tomando como referência o quadro teórico de Hess (2010) para as qualidades de liderança.

Relativamente à comunicação, o diário de campo refere 8 incidências a propósito da comunicação assertiva, clara e transparente nos objetivos que a professora pretende transmitir aos alunos, das quais destacamos como exemplo:

“Hoje expliquei aos alunos o que pretendia desta turma e o que esperava que eles fizessem ao longo do ano: que fossem autónomos; que tomassem as suas decisões, que me dissessem o que queriam fazer; que atividades julgavam mais interessantes; que não iria marcar TPC – eu não sei o que é mais rentável para cada um, pois o que é muito bom para alguns, pode não ser para outros; que a responsabilidade de aprender é toda deles e que eu apenas iria tentar guiar os seus percursos individuais, mas também no todo, enquanto turma; que nesta aula só vamos fazer o que eles quiserem.” (Diário de Campo, 13 de outubro, Anexo XXI)

“Hoje expliquei-lhes muito claramente o que pretendia que eles fizessem este ano letivo: que aprendessem; que se superassem; que mostrassem sempre trabalhos novos, algo que ainda não tivesse sido feito; que não tivessem medo de errar; que utilizassem as TIC.” (Diário de Campo, 15 de novembro, Anexo XXI)

¹ Coeficiente de correlação de Pearson, também chamado de coeficiente de correlação produto-momento, mede o grau da correlação (e a direcção dessa correlação – se positiva ou negativa) entre duas variáveis de escala métrica e assume valores entre -1 e 1.

Também os alunos referem o valor da comunicação: *“Importante mesmo é continuarmos a falar, sempre!”* (Diário de Campo, 22 de novembro, Anexo XXI); *“O mais importante é a comunicação e interagir.”* (Entrevista ao 11º Ano, Anexo XIV)

Aliando estas referências à dimensão social, ficamos com um quadro mais claro da centralidade do aluno no processo de aprendizagem:

“ O S. disse: Stora, mas nós podemos fazer um diário no Moodle e podia funcionar como caderno diário... ; A sério? Não sabia!!!! Como é que isso se faz? Na próxima aula explicas-me, está bem?” (Diário de Campo, 29 setembro, Anexo XXI)

(...)

“Pedi que ligassem os computadores para continuarmos o trabalho da aula anterior. De propósito, não pedi ao S. que mostrasse o que sabia sobre o Moodle. Um colega disse: Stora, o S hoje ia ensinar aquilo do Moodle...; Pois é... Já me ia esquecendo. Vem cá, então... Mostra-nos lá como se faz...O aluno veio (estava visivelmente confiante) e mostrou aos colegas que foram acompanhando a sua apresentação” (Diário de Campo, 4 de outubro, Anexo XXI)

É dado ao aluno, ainda que de modo não explícito para este, um poder sobre a sua atuação e sobre a sua própria capacidade de tomar o rumo da sua aprendizagem. Ao ser-lhe facultado este protagonismo, em áreas que domina, vai sentir-se mais seguro e confiante:

“A aula acaba com grande algazarra. Muito barulho. Três alunos, incluindo o S vêm até mim: “Stora, isto é fixe!”Nota: Não perceberam que eu sei como funciona a plataforma... ainda bem! Estão a sentir-se importantes e a ganhar confiança. Bom! Muito bom!” (Diário de Campo, 4 de outubro, Anexo XXI)

Também nesta situação já se desenha a sua capacidade para dar o exemplo aos colegas, não só ao nível dos conteúdos mas, sobretudo, ao nível social e colaborativo, na sua exposição perante os outros e na superação do desafio de vencer o medo do erro. O papel do professor, focalizado no desempenho do aluno, leva a tomadas de decisão, nem sempre pacíficas:

“ Os alunos não aproveitaram a oportunidade do teste em duas fases. Poucos deram a devida atenção às grelhas e à correção dos erros que cometeram. As notas foram medianas. Conversámos e só hoje se aperceberam do que desperdiçaram. ‘Paciência.... Com os erros se aprende! Fizeram um má opção, agora está à vista a consequência!’ Alguns ficaram muito zangados e disseram-me que mais valia eu chegar á aula e mandar fazer fichas e exercícios do livro. Chamei a sua atenção para o facto de não adiantar culpabilizar os outros. A opção foi deles, agora têm que assumir.” (Diário de Campo, 14 fevereiro, Anexo XXI)

Na entrevista, os alunos vieram, posteriormente, a confirmar que as decisões centradas em si, lhes proporcionam maior sentido de responsabilidade, evita situações de indisciplina, ao mesmo tempo que favorece condições de partilha e trabalho colaborativo:

“Eu acho que uma pessoa também só aprende quando tem responsabilidades (...) Na nossa turma, mais vale a professora dar-nos esse poder e estarmos todos a trabalhar do que estarmos constantemente a dar matéria, é melhor cada um estar a fazer, porque não estamos distraídos, o tempo passa melhor, e como nós temos objetivos a cumprir naquela aula... a stora no princípio do ano perguntou quais eram as nossas metas e mesmo orientados nós sabemos o que é que temos que fazer e isso evita problemas.” (Entrevista ao 11º Ano, Anexo XIV)

A análise dos dados permite, também, inferir o modelo situacional de liderança preconizado por Hersey e Blanchard (1986) na ação da professora, adequada a situações diferentes e de resposta imediata, com soluções criativas e inovadoras para os problemas colocados.



Figura 30: Competências e liderança situacional

A ação social, no grupo turma, implica correr riscos, nomeadamente nas relações que se estabelecem entre a professora e os alunos, no que Monica Thurler (2001) considera ser a relação de poder, autoridade e influência. Se, por um lado, existe uma hierarquia formal, subliminarmente associada ao poder e à autoridade, por outro, a influência exerce-se a um nível menos formal: *“mas a professora sabia bem o que fazia...”* (Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII), mais pragmático e relacionado com as características pessoais e habilidades próprias: *“A maneira como a professora puxa por nós é uma maneira que nós não estamos habituados; nas outras aulas o professor manda fazer uma coisa e nós temos que fazer.”* (Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII)

Por sua vez, a comunicação e o trabalho colaborativo associam-se num mesmo sub-nó, aliando-se à ação social e ao correr riscos, no que Hirsch (1997) propõe como modelo de liderança transformacional, assente na motivação das pessoas, na superação das expectativas e na primazia da mudança e da inovação: *“A stora cria desafios para nós*

próprios e dá-nos um gosto muito maior para irmos buscar as coisas.” (Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII)

Ação social, comunicação e trabalho colaborativo estão, como se verifica na figura anterior, diretamente relacionados com a solução crítica e criativa de problemas e com a tomada de decisão, no que é defendido por Crowther, Kaagan, Ferguson e Hann (2002) para o sucesso e eficácia das organizações (neste caso o grupo-turma), apelando ao poder do professor enquanto mentor e orientador das aprendizagens dos alunos, contribuindo a prazo para a qualidade da escola no seu todo:

“É sem dúvida visível que a professora nos dá uma abertura de horizontes para questionarmos tudo o que queremos, ou seja há uma autonomia e liberdade do aluno para pensar e falar sobre os temas que prefere (...) e as nossas iniciativas são todas apoiadas, discutidas e respeitadas pela própria professora, mas não deixando subjacente que existe uma grande orientação por parte da docente.” (Narrativa 1, 12º Ano, Anexo XX)

A análise dos dados por similaridade de codificação permitiu, ainda, verificar o exercício de liderança da professora:

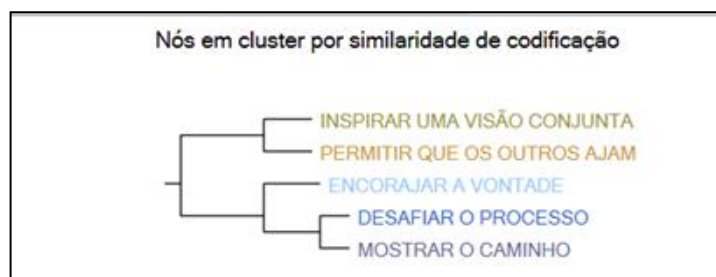


Figura 31: Liderança do professor em sala de aula

Os alunos associam e relacionam as práticas “inspirar uma visão conjunta” e “permitir que os outros ajam”:

“Existe uma vontade comum de aprender da professora com os alunos e dos alunos com a professora. Podemos mesmo considerar que existe uma partilha de conhecimentos de ambas as partes, no sentido em que a professora se interessa em saber que métodos utilizamos e incentiva também novas formas de trabalhar para melhorar a nossa aprendizagem.” (Narrativa 1, 12º Ano, Anexo XX)

As práticas “desafiar o processo” e “mostrar o caminho” estão claramente associadas, pois os alunos entendem que

“A forma como encaramos os desafios não é limitada pela professora mas antes apoiada, sendo as regras estabelecidas por nós (dá-nos responsabilidade).” (Narrativa 1, 11º Ano, Anexo XVIII).
e, também “A professora incentivou (...) a superação dos nossos próprios desafios e de situações novas” (Narrativa 1, 11º Ano, Anexo XVIII).

A prática “encorajar a vontade” encontra expressão nas referências dos alunos sobre a professora:

“Nas aulas tornamo-nos líderes de nós próprios, levados pelas ambições e objectivos criados. Passámos a querer ir mais além, não esperando pelas indicações da professora, mas sim, trabalhando para a realização dos nossos objectivos.” (Narrativa 3, 11º Ano, Anexo XXII)

Questão 2: Que lideranças emergentes decorrem da actuação do professor na sala de aula?

Para responder a esta questão, resolvemos criar nós de codificação para os quatro pilares da educação e para as práticas de liderança. Neste processo surgiram, com frequência, registos a dificuldades/constrangimentos nos métodos utilizados em sala de aula, bem como ao sucesso e à motivação. Numa primeira abordagem à análise de dados, recorremos ao mapa de árvore para uma melhor representação visual dos indicadores em estudo:

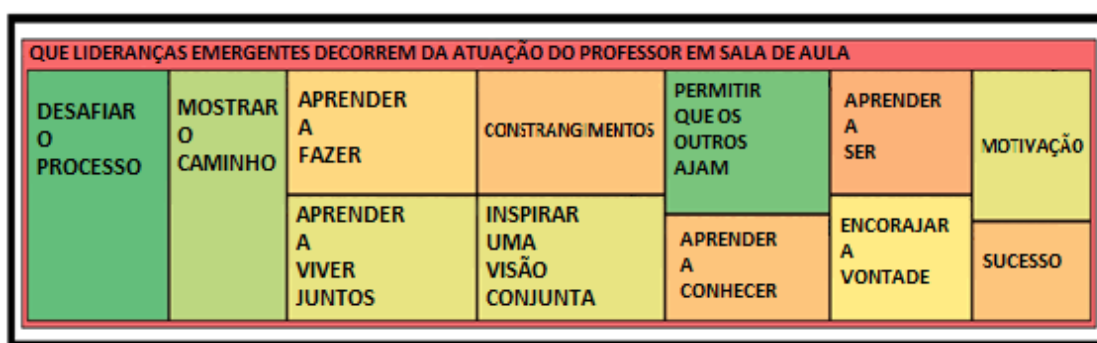


Figura 32: A liderança dos alunos e os 4 pilares da educação

Verificamos na figura 30 que, relativamente aos 4 pilares da educação, os alunos referem com maior relevância competências nos domínios de “aprender a ser”, “aprender a fazer” e “aprender a viver juntos” enquanto que “aprender a conhecer” parece assumir um papel menos relevante. O que, também, não deixa de ser interessante verificar se compararmos os valores desta incidência, com os valores por si atribuídos ao “sucesso”- numa relação de ‘quase causa-efeito’ entre o conhecimento e o sucesso:

“(…) mas depois percebi que eu não tinha notas fantásticas nos testes, mas aprendi muito mais inglês do que quando tinha tido cinco no 9º ano e,

afinal, a nota que eu tinha no final do período não era a nota do teste, era mais aquilo que eu achava que sabia.” (Entrevista ao 11º Ano, Anexo XIV)

O sucesso é, umas vezes percecionado como satisfação e realização pessoais: *“Sucesso é alcançar os objetivos. (...) Realizarmo-nos pessoalmente.”*; outras, como sinónimo de consecução de metas e classificações finais: *“Atingir as metas que definimos para nós próprios, mas também as do Ministério. (...) As notas na pauta.”* (Entrevista ao 11º Ano, Anexo XIV)

A motivação é percecionada pelos alunos como *“O que nos motiva nas aulas de inglês é o facto de sabermos que a nossa nota não será definida apenas pelos testes”* (Narrativa 3, 11º Ano, Anexo XXII) ou *“quando vamos para as aulas de inglês é notável (...) uma visão motivadora de trabalharmos mais e sermos autónomos e melhores (...) devido à capacidade das aulas nos motivarem.”* (Narrativa 1, 12º Ano, Anexo XX). Esta perspetiva de motivação encontra no modelo de liderança transformacional proposto por Hirsch (1997) a sua expressão, uma vez que se focaliza na superação de expectativas, no primado da mudança e da inovação para cumprir objetivos futuros. As tarefas assumem-se desafiadoras e significativas, ao mesmo tempo que faz emergir o potencial humano: *“a vontade de aprender dos alunos aumenta, querendo estes aprender sempre mais.”* (Narrativa 2, 12º Ano, Anexo XVII) e, ainda *“a nossa ambição é ultrapassar a nossa ‘zona de conforto’ (...) na medida em que conseguimos obter uma finalidade própria do que queremos e ‘subir’ etapas’.”* (Narrativa 1, 12º Ano, Anexo XX).

Relativamente aos constrangimentos, verificamos a sua relação de proximidade com a prática *“Permitir que os outros ajam”*. Os alunos referem as dificuldades de adaptação a novas estratégias de sala de aula: *“Foram muitas as discussões com a professora em que contestámos esta oferta de liberdade e poder de liderança. O processo de adaptação foi lento e, para alguns, ainda não terminou.”* (Narrativa 1, 11º Ano, Anexo XVIII), referindo a questão da maturidade como essencial neste processo: *“(…) também precisamos de ter maturidade e organização. Se não soubermos organizar o nosso tempo e as nossas ideias nós não sabemos o que é que vamos fazer com o poder que nos dão e sentimo-nos confusos, que foi o que aconteceu... por isso é que nós no início ficamos um bocado com medo.”* (Entrevista ao 11º Ano, Anexo XIV)

Paradoxalmente assumem que *“nas aulas tornamo-nos líderes de nós próprios, levados pelas ambições (...) passamos a querer ir mais além, não esperando pelas indicações*

da professora, mas sim, trabalhando para a realização dos nossos objetivos.”
(Narrativa 3, 11ºAno, Anexo XXII)

Este processo de análise conduziu-nos a uma outra categoria de análise: Implicação do aluno na própria aprendizagem. Apesar dos resultados se basearem maioritariamente nas observações feitas pelos alunos sobre a atuação da professora, pensamos que os mesmos elucidam a capacidade emergente dos alunos chamarem a si a responsabilidade das suas opções.

A figura seguinte remete para as relações que os alunos estabelecem no seu percurso de aprendizagem com as qualidades de liderança, preconizadas por Hess (2010).

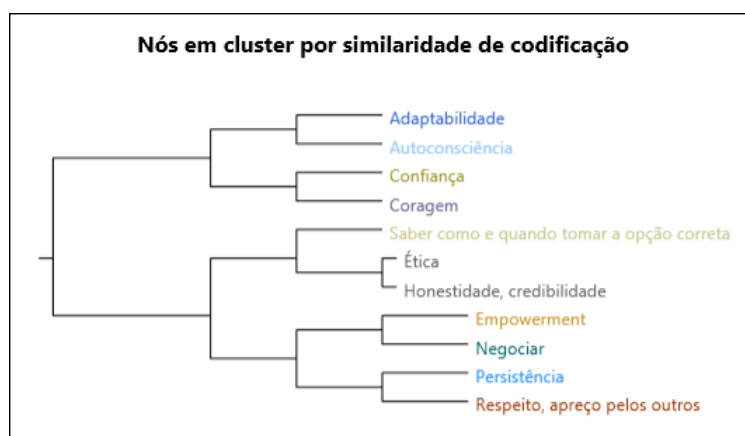


Figura 33: Implicação do aluno na sua aprendizagem: qualidades de liderança

A análise do cluster permite-nos concluir que a adaptabilidade e a autoconsciência (qualidades de liderança) são indissociáveis. A adaptação das práticas pedagógicas às especificidades do grupo só é possível com um exame de consciência e reflexão sistemáticos. Só o diário de campo aponta para 14 referências sobre a forma como o processo de ensino e de aprendizagem foi sendo levado a cabo nas aulas de inglês:

“Estou preocupada.... E se isto corre mal? (Diário de Campo, 20 de Setembro, Anexo XXI); “Percebi que o A. e o F. não iriam fazer as tarefas (autoavaliação), mas não lhes disse nada. Vamos ver como vai ser. Talvez tenha que chegar lá de outro modo. Os alunos ficaram muito cansados. Terei que abrandar um pouco. A aula às 15h 15m, depois de uma manhã cheia de aulas, não ajuda... (Diário de Campo, 27 de Setembro, Anexo XXI).

“Hoje, de forma muito clara, passei-lhes a responsabilidade dos seus progressos. Percebo que se sintam ‘perdidos’. Talvez esteja a ir muito depressa, mas estamos com falta de tempo e se não criam hábitos de trabalho desde já, as aprendizagens podem ficar comprometidas.” (Diário de Campo, 4 de outubro, Anexo XXI).

Estas reflexões levaram necessariamente a adaptações de fundo nas aulas, referidas pelos alunos na entrevista:

“Fomos decidindo à medida que as tarefas foram avançando (...) Eu acho que tudo se deve ao facto de termos um bocadinho mais de autonomia dentro da aula de inglês porque com essa autonomia traçamos objetivos, o que é que é bom para nós e o que não é, e nós vamos fazer de tudo para chegar a esse nível. Então, temos que escolher o que é essencial e o que não é; o que é útil e o que é banal.” (Entrevista ao 11º Ano, Anexo XIV)

Estas afirmações remetem, também, para outros aspetos da liderança do professor, que potenciam as lideranças emergentes dos alunos. O professor tem ele próprio que conseguir lidar com o momento, com a tomada de decisão e o espaço para a solução criativa de problemas que surgem no imediato. Adaptabilidade e consciência dos seus próprios limites são fundamentais, para que a situação de autonomia e crescimento dos alunos não caia no vazio ou no caos da impreparação pedagógica. O que nos remete, de imediato, para outras duas qualidades correlacionadas no cluster: a coragem e a confiança. A primeira porque é essencial à mudança; a segunda porque implica reconhecer as próprias fragilidades e não desistir perante as adversidades:

“A plataforma Moodle (...) Ai que dor de cabeça... foi horrível! (...) agora é muito boa! (...) Eu gostei muito de aprender (...) Eu acho que no início foi muito mau, porque quando a professora, às vezes punha lá coisas, mas nós nunca nos lembrávamos de ir ao MOODLE, porque é uma coisa que não utilizávamos e depois a stora chegava e dizia “então as fichas?” e nós “quais fichas? do que é que ela está a falar?” (...) mas depois com os fóruns habituámo-nos...” (Entrevista ao 11º Ano, Anexo XIV)

“E sobretudo, com o tempo, fomos percebendo que éramos nós que estávamos a aprender... ou seja como se ensinar fosse natural... não sei explicar melhor.” (Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII).

Da leitura do *cluster* também podemos inferir a correlação estabelecida entre ‘saber como e quando tomar a opção correta’ com a ‘ética, responsabilidade e credibilidade’ (qualidades de liderança). A análise de conteúdo permite-nos verificar que os alunos têm uma perceção muito clara das consequências da tomada de decisão do professor:

“A professora pensou e ainda pensa no nosso futuro. Porque eu sei que em todas as universidades essa plataforma vai ser utilizada e se a stora não nos tivesse dado essa luta, agora iríamos travá-la na universidade, e eu acho que nessa altura não ia haver ninguém tão preocupado se nós conseguíamos ou não.” (Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII)

Ao mesmo tempo referem que a própria atuação do professor transmite as suas verdadeiras preocupações:

“A professora tem confiança em nós e dá-nos aquele voto de confiança e depois nós lutamos para ter mais, e acho que isso é muito bom para nós.” (...) Também não é só isso...no primeiro período eram as nossas inseguranças e o medo dos erros; e eu pensava que apesar do que a stora dizia isso ia pesar muito na nota. Afinal a professora foi buscar aquilo que realmente acertámos e fizemos bem, e fomos fantásticos e acabou por nos dar uma excelente nota que ultrapassou o que estávamos à espera.” (Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII)

Outro ramo do cluster estabelece a correlação entre ‘empowerment, negociar’ e ‘persistência; respeito e apreço pelos outros’ (qualidades de liderança). Negociar os processos leva os jovens a uma maior responsabilização. Uma maior responsabilização traz consigo a superação de desafios próprios e, conseqüentemente, maior engajamento nas tarefas:

“Consideram que houve aqui uma espécie de negociação entre nós? - Sim, umas vezes foi explícita, outras nem tanto... mas sim porque nós nunca fizemos nada que não quiséssemos, mas, ao mesmo tempo, era tudo o que a professora queria... (Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII)

“Apresentei à turma um plano de trabalho, com conteúdos e tarefas para o 2º período (...). Ficaram espantados. - Stora, nós é que vamos decidir. - Sim... qual é a confusão? (...) - Pronto, stora. Nós já percebemos... Somos nós, não é? (...) Alguns alunos verbalizaram que assim era uma responsabilidade muito grande para eles. Que era mais fácil antigamente com as outras storas. Que aqui se trabalha muito. Que têm muita liberdade. Isso é bom ou mau? – perguntei. Responderam: pode ser bom, porque fazemos o que queremos e o que nos interessa, mas por outro lado... pode ser muito mau para nós.” (Diário de Campo, 13 dezembro, Anexo XXI)

“Disse-lhes que podiam fazer mais que uma apresentação este período. Não querem. Voltámos ao trabalho de grupo. (...) Trabalharam bem e, no final da aula, tinham colocado os trabalhos no fórum. Já não oferecem resistência. Organizam-se perante a tarefa e escolhem o tema específico que mais lhes agrada.” (Diário Campo, 19 de janeiro, Anexo XXI)

Também a persistência (qualidade de liderança), com 11 referências nas entrevistas, bem como o respeito e o apreço pelos outros foram importantes para os alunos:

“levou-me a acreditar que era possível eu conseguir fazer esta disciplina. Porque eu pensei, se a stora acredita em mim, é porque eu tenho qualquer coisa... e eu vou conseguir... também tenho que acreditar.” (Entrevista ao 11º Ano, Anexo XIV)

“Sentimos que o esforço foi reconhecido!” (Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII)

“O moodle foi uma luta que nós travámos. A stora queria que nós utilizássemos e nós não percebíamos nada daquilo. Então tivemos que lutar até perceber como é que aquilo funcionava... mas vencemos!” (Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII),

“Aprendemos a aceitar os outros e, sobretudo, vivemos com a experiência de que ‘errar é humano’. (Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII)

Ao tentarmos estabelecer uma relação entre os quatro pilares da educação preconizados por Delors (1996) e a liderança dos alunos, apresentaram-se-nos os resultados expressos na figura seguinte.



Figura 34: Práticas de liderança e aprendizagem

A análise permite identificar dois grandes *clusters*. Num primeiro *cluster* verificamos duas relações entre dois pilares de educação e duas práticas de liderança: uma relação entre “*Aprender a ser*” e a prática “*Inspirar uma visão conjunta*”; e uma relação entre “*Aprender a viver juntos*” e a prática “*Permitir que os outros ajam*”. Num segundo *cluster*, as relações entre os pilares de educação e as práticas de liderança tornam-se mais complexas, pois verificamos uma relação entre “*Aprender a conhecer*” e “*Aprender a fazer*” que, por sua vez se relaciona com a prática “*Encorajar a vontade*”, por seu turno, em relação direta com o relacionamento criado entre as práticas “*Desafiar o processo*” e “*Mostrar o caminho*”.

“Aprender a ser” e “Inspirar uma visão conjunta”

Se tomarmos em consideração o relacionamento estabelecido no quadro teórico entre “Aprender a ser” e a competência para o século XXI, preconizada por Morin (1999) “*identidade humana*”, verificamos que os alunos aprendem “*a conjugar várias ideias e a aproveitar o que cada elemento tem de melhor (...) o que fez com que nos conhecêssemos melhor, melhorando a relação da turma.*” (Narrativa 3, 11ºAno, Anexo XXII)

Relativamente à prática “inspirar uma visão conjunta”, estabelecemos como subcategorias de análise “*Conceber o Futuro*” e “*Atrair os outros*”. O estudo revelou que os alunos concebem o futuro na sua acção dentro da sala de aula, olhando para lá do imediato e compreendendo a imensidão de oportunidades que podem surgir: “(...) *traçamos objectivos, o que é que é bom para nós e o que não é, e nós vamos fazer de tudo para chegar a esse nível. Então, temos que escolher o que que é essencial e o que não é; o que é útil e o que é banal.*” (Entrevista ao 11º Ano, Anexo XIV). Também provaram investir numa visão partilhada ao definir objectivos comuns e ao tomar as necessidades e motivações individuais para a causa comum:

“Relativamente à nossa aprendizagem como indivíduos, é necessário salientar que (...) conseguimos partilhar ‘momentos’ da nossa vida, emoções e ‘dar-nos’ a conhecer um pouco melhor à turma” e “ Em relação aos objectivos que fomos traçando ao longo do ano, temos constatado que a partir do momento em que estabelecemos esses objectivos, a nossa ambição é superar esses objectivos (...)”(Narrativa 1, 12º Ano, Anexo XX).

Quanto a “atrair os outros”, os alunos verbalizaram claramente que a sua ação é determinante para motivar os outros, reforçando o contributo de cada um: “*Enquanto grupo aprendemos que é necessário haver cooperação, sintonia, confiança (...) pois é necessário que incentivemos os outros membros e que eles façam o mesmo.*” (Narrativa 1, 12º Ano, Anexo XX).

“*Aprender a ser*” e “*Inspirar uma visão conjunta*” remetem, ainda, pelas suas especificidades, para a função humanizadora, socializadora e ética do líder preconizada por Hess (2010).

“Aprender a viver juntos” e “Permitir que os outros ajam”.

Este pilar da educação refere as competências para o séc. XXI (Morin, 1999): antropoética (a ética para o género humano e para a cidadania planetária, ancorada em três elementos: indivíduo, sociedade e espécie); a condição planetária (resultante da globalização) e a compreensão humana (empatia e identificação com o outro). Os alunos referem mesmo que “*caso não haja consenso entre os elementos do grupo e exista divergência de ideias, conseguimos chegar a conclusões que satisfaçam todas as partes envolvidas*” (Narrativa 1, 11º Ano, Anexo XVIII), reiterando que “*Aprendemos a aceitar os outros e, sobretudo, vivemos com a experiência de que ‘errar é humano’.*” (Entrevista ao 12º ano, Anexo XIII)

A prática “*Permitir que os outros ajam*” remete para comportamentos como “*Fomentar a colaboração*” e “*Encorajar os outros*”. *Fomentar a colaboração*” remete para ambientes de confiança e facilitação de relações, na partilha de informação e recursos, na estruturação de projectos comuns: “*é criado um ambiente propício, que potencia o máximo de cada aluno (...) e o nosso desenvolvimento quer como alunos, quer como cidadãos.*” (Narrativa 2, 12º Ano, Anexo XVII)

Relativamente a “Encorajar os outros”, os alunos não percebem especificamente que a sua ação vá no sentido de desenvolver competências, fomentar a autoconfiança ou criar oportunidades de escolha e desenvolvimento no outro, mas tomam estas características como formas de mostrar o caminho: “*A aluna tentou encontrar novas formas de trabalho de maneira a ser original e cativar os colegas, conseguindo com sucesso.*” (Narrativa 1, 12º Ano, Anexo XX).

O estudo demonstra que os alunos percebem a relevância deste relacionamento nos seus aspetos humanos e nas qualidades para a excelência do líder referidas por Batstone (2003): decência no envolvimento dos recursos humanos nas decisões; sustentabilidade nas atitudes e nas abordagens ao clima; diversidade no equilíbrio e na igualdade das relações; humanidade a todos os níveis da organização (no caso, a sala de aula):

“houve negociação (...) porque nós nunca fizemos nada que não quiséssemos, mas, ao mesmo tempo, era tudo o que a professora queria...” (Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII), e “*Apesar de toda a autonomia que temos dentro da sala de aula, temos em conta as regras dentro desta. (...) Temos respeito pela professora, pelos colegas e pelas regras de sala de aula, mesmo estas sendo umas aulas diferentes.*” (Narrativa 3, 11º Ano, Anexo XXII)

“*Aprender a ser*” - “*Inspirar uma visão conjunta*” e “*Aprender a viver juntos*” - “*Permitir que os outros ajam*” são relacionados pelos alunos nas suas percepções de responsabilidade e transparência nas decisões, encarando a turma como a comunidade onde se desenvolvem compromissos e comportamentos de honestidade (Batstone, 2003):

“os alunos, enquanto realizavam a tarefa, tornavam-se mais confiantes, autónomos e aprendiam a autorregular-se. (...) houve espaço ao diálogo. (...) Estabeleceu-se uma relação (...) criando um ambiente favorável à partilha de aprendizagem.” (Narrativa 2, 11º Ano, Anexo XIX)

“Aprender a conhecer” e “Aprender a fazer”

Estes pilares da educação pressupõem competências nas áreas do conhecimento (tradução seguida de uma reconstrução da realidade), conhecimento pertinente (conhecimento em contexto) e incerteza (fazer escolhas, medir os riscos e estabelecer estratégias que possam ser corrigidas no processo da ação, a partir do imprevisto). Este contexto apela a competências de liderança (Hess, 2010) como a solução crítica e criativa de problemas, a tomada de decisões e correr riscos, baseando a ação no trabalho colaborativo:

“(...) a professora dava uma ideia do tema e depois nós tínhamos que ir procurar e eu aprendi mais por mim mesma e não tanto pela stora (...) Aprendemos a ser mais autónomos e acho que aqui toda a gente teve a oportunidade de ser um bocado líder, a escolher um caminho que nos leve ao melhor. (...) aprendemos a ser mais autónomos, mas ao mesmo tempo também trabalhamos mais em conjunto e isso é bom porque nós na vida vamos ter muitas vezes que trabalhar em grupo e é uma boa maneira de começar aqui. (...) Eu acho que uma pessoa também só aprende quando tem responsabilidades” (Entrevista ao 11º Ano, Anexo XIV).

O estudo demonstra que os alunos associam fortemente estes dois pilares de educação, concebendo o conhecer e o fazer como duas faces da mesma moeda, se sentem mais motivados para a aprendizagem, quando lhes é dada a oportunidade de fazerem as suas próprias escolhas e resolverem os seus problemas: *“(...) este método é o mais adequado pois permite-nos desenvolver as nossas capacidades e mostrar todo o nosso potencial à turma.”* (Narrativa 3, 11º Ano, Anexo XXII)

Realçam, por um lado, o papel da professora e da maturidade dos alunos:

“Este método de ensino deve ser apenas aplicado a turmas dispostas a trabalhar e que já tenham uma certa autonomia e desenvolvimento, pois existem ainda muitos alunos que se sentem perdidos sem a constante ajuda da professora.” (Entrevista ao 11º Ano, Anexo XIV)

mas, por outro, não escusam e reivindicam, mesmo, a responsabilidade das suas próprias decisões *“Eu acho que uma pessoa também só aprende quando tem responsabilidades.”* (Entrevista ao 11º Ano, Anexo XIV)

A tal não será alheio o facto de fazerem uma abordagem positiva do erro, enquanto alavanca de superação e aprendizagem contínuos:

“Nós percebemos que precisamos de errar para conseguir ultrapassar as nossas dificuldades.” (Entrevista ao 11º Ano, Anexo XIV) e
“Aceitar o erro, para mim, foi a melhor maneira de ultrapassar o medo de aprender. A stora meteu-nos uma rede de segurança. A stora, basicamente, disse-nos: ‘eu permito que errem e se errarem continua tudo bem. Para a

próxima vão fazer melhor’ no fundo nós não tínhamos a perspectiva... ‘meu Deus eu enganei-me, fiz mal, vou ser penalizada... a minha vida está completamente estragada a inglês’. Ao contrário, a stora ofereceu-nos uma saída que, ao mesmo tempo só dependia de nós e da forma como íamos sair dessa situação, como uma almofadinha confortável.” (Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII)

“Desafiar o processo” e “Mostrar o caminho”

Os alunos associam estas práticas de liderança num mesmo nó, referindo a procura de oportunidades e o correr riscos como essenciais para a sua formação, na perceção do valor da mudança (adiantando-se à mesma) e da inovação (questionando rotinas e implementando melhorias):

“(...) começámos também a utilizar recursos diferentes e melhores. Tornámos as nossas apresentações de inglês mais interessantes e interactivas que como consequência, conseguem captar a atenção dos colegas.” (Narrativa 1, 12º Ano, Anexo XX) e “Após momentos de argumentação e de experiência de trabalho com os computadores, os alunos começaram a procurar novas situações e instrumentos que potenciasssem a aprendizagem. Devido a estas novas formas de apresentações de trabalho através do recurso a computadores, os alunos desenvolveram novas aptidões que desconheciam ter.” (Narrativa 2, 11º Ano, Anexo XIX)

Frequentemente identificaram constrangimentos:

“(...) para nós, quando chegámos foi difícil conseguirmo-nos habituar, ou seja o choque foi muito grande (...) Eu, no início, pensei, sinceramente ‘esta stora não está bem...’ Quando a stora deu aquele primeiro discurso aqui eu fiquei mesmo... ‘não isto não está bem! (risos). Fomos lá para fora e eu só ouvia ‘meu Deus o inglês este ano vai ser horrível, as nossas notas vão todas descer’ (Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII)

que, no entanto, não foram impeditivos da criação de espaços à iniciativa pessoal, reconhecendo, elogiando, valorizando o trabalho individual e de equipa: *“com o tempo, fomos percebendo que éramos nós que estávamos a aprender...” (Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII)*, fomentando a resistência psicológica perante o stress: *“Aprendemos a trabalhar sobre pressão o que é muito bom porque nos obriga a pensar em várias coisas ao mesmo tempo para ter o trabalho feito a horas e bem.” (Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII)*

Também não hesitam em referir incidentes críticos que demonstram que a prática “Mostrar o caminho” está interiorizada nos seus processos de aprendizagem: clarificam valores pessoais que levam ao compromisso e assumem o seu próprio estilo de comunicação, dando voz às suas crenças e objetivos: *“Não tenho dúvidas que (...) a*

aprendizagem e o conhecimento decorrem do facto de ter aprendido à (minha) maneira, no (meu) tempo, ao (meu) modo, como sentia que devia ser o(meu) percurso” (Entrevista ao 11º Ano, Anexo XIV).

Assumem valores comuns, na crença do seu autoconhecimento e no seu posicionamento sistematicamente autocrítico: *“(...) tem a ver com a evolução... às vezes estamos melhores e a seguir já não estamos tão bem... o que dá que pensar...”* (Entrevista ao 11º Ano, Anexo XIV), permitindo a diversidade de opiniões para chegar ao consenso, criando laços de união com o grupo, na facilitação de consensos sobre os objetivos essenciais de uma visão comum e partilhada das prioridades, fazendo das suas histórias, uma história partilhada: *“Aqui não é só onde temos as aulas de inglês, mas onde partilhamos histórias com os outros, o que gostamos, não gostamos... é partilha e exemplo uns para os outros.”* (Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII)

Dão o exemplo, fazendo a gestão do tempo numa cultura construtivista de questionamento – resposta:

“Os alunos aprenderam a utilizar novos programas, a respeitar e ouvir os outros e a organizar o tempo da realização do trabalho. “ (Narrativa 2, 11º Ano, Anexo XIX); *“Na vida nós temos sempre que tentar superar-nos a nós mesmos para atingir os objectivos. (...) Não estávamos à espera do inesperado... não estávamos preparados... e isto acabou por nos ajudar a lidar com as outras coisas que vêm depois.”* (Entrevista ao 11º Ano, Anexo XIV),

distinguindo o essencial do acessório, no confronto das ações com as decisões que revelam o que é realmente importante:

“(...) traçamos objectivos, o que é que é bom para nós e o que não é, e nós vamos fazer de tudo para chegar a esse nível. Então, temos que escolher o que que é essencial e o que não é; o que é útil e o que é banal.” (Entrevista ao 11º Ano, Anexo XIV)

Procuram nos outros reações para o auto-aperfeiçoamento e escolhem uma linguagem que englobe o grupo de acordo com o rumo das aprendizagens da turma no seu todo:

“Com o passar do tempo fomos começando a perceber cada vez melhor aquilo que os outros faziam, não por uma questão de imitar, mas porque vimos que se isto ou aquilo resultava para os outros, também iria resultar para mim. Depois começámos a ver que havia outras plataformas para além do Power Point e começámos todos a conhecer e a utilizá-las. E depois também começaram a aparecer outros temas e então pensamos “ok! talvez seja melhor tentar outro tipo de coisas” e isto começou a fazer, para além de uma interação entre nós, que nós começássemos a pesquisar outros assuntos e o exemplo dos outros espicçou a nossa curiosidade e a vontade de fazer mais.” (Entrevista ao 11º Ano, Anexo XIV)

“Encorajar a vontade” e “Desafiar o processo” - “Mostrar o caminho”.

Os alunos estabeleceram relação entre as práticas de liderança “*Desafiar o processo*” - “*Mostrar o caminho*” e “*Encorajar a vontade*”. As suas práticas de sala de aula levaram-nos a reconhecer os contributos dos seus pares, por exemplo, em relação à indisciplina em sala de aula:

“Acho que no caso da nossa turma, que é um bocadinho diferente e ainda tem algumas coisas a aprender e corrigir em relação ao comportamento, (...) acho que estamos muito mais autónomos e (...) quando a stora nos dá o poder, nós temos logo que ter maturidade para o aceitar e nós crescemos quando temos essa maturidade e assim aprendemos, também, a comportarmo-nos na sociedade.” (Entrevista ao 11º Ano, Anexo XIV),

com visibilidade em relação aos bons resultados, desenvolvendo uma atitude vencedora, também no reforço positivo do desempenho:

“Como a nota está de acordo com o que vamos fazendo, até nos esquecemos do número. Porque sabemos que, no fundo, quando chegarmos à pauta ela vai lá estar. (...) Afinal (...) foi buscar aquilo que realmente acertámos e fizemos bem, e fomos fantásticos e acabou por dar uma excelente nota que ultrapassou o que estávamos à espera.” (Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII)

A celebração dos valores e das vitórias criou um espírito de comunidade em que todos se sentiram engajados e, por isso, responsáveis:

“Nós sentimo-nos diferentes dos outros todos porque a professora disse que nós podíamos ser diferentes... (...) O poder é uma grande responsabilidade. Parece que é uma coisa muito boa mas acaba por... é preciso amadurecer para conseguir lidar com isto tudo. (...) Também se aprende a lidar com tudo isto...” (Entrevista ao 11º Ano, Anexo XIV).

Da análise dos dados verificamos que os alunos desenvolveram acções com base nos princípios de excelência preconizados por Batstone (2003): responsabilidade, transparência, honestidade, decência, compromisso, equilíbrio nas relações e sustentabilidade nas aprendizagens:

“Aliás, stora vou ser bastante sincera: nunca na minha vida me diverti tanto como me divirto a realizar trabalhos. Eu gosto de os fazer e gosto de fazer sempre mais do que da última vez.” (Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII)

A questão do sucesso foi, ainda, abordada frequentemente, ocupando um lugar central no seu percurso académico. Verbalizam: “*Vocês atingiram o sucesso este ano? Sim. Não tenho dúvidas nenhuma.*” mas expressam diferentes definições para o mesmo: “*O*

que vamos atingir no final do ano.(...) A nota que vou ter. Quero mais! (...)”(Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII). No entanto, e relativamente às notas, reconhecem:

“Se calhar porque ninguém já fala tanto sobre as notas é porque elas já não são tão importantes como seriam no início do ano, ou como foram em anos anteriores. Não... ainda são importantes... mas depois pensamos... espera lá.... Aprendemos tanta coisa...” (Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII).

Também as suas afirmações deixam antever algumas características de práticas eficazes de liderança:

Quadro 35: Práticas eficazes de liderança: características identificadas pelos alunos

MOSTRAR O CAMINHO		
	(Entrevista ao 11º Ano, Anexo XIV)	(Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII)
ENCONTRAR A PRÓPRIA VOZ		<i>“O sucesso é sentirmo-nos realizados connosco próprios.”</i>
DAR O EXEMPLO	<i>“Ter sucesso na aula para termos uma boa nota.”</i>	
INSPIRAR UMA VISÃO CONJUNTA		
	(Entrevista ao 11º Ano, Anexo XIV)	(Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII)
CONCEBER O FUTURO	<i>“Atingir as metas que definimos para nós próprios, mas também as do Ministério.”</i>	<i>“Saber que terminamos o secundário...”</i>
ATRAIR OS OUTROS		<i>“Atingir as metas de sucesso que definimos. Foi muito importante os objectivos que definimos no início para agora termos noção do que fizemos.”</i>
DESAFIAR O PROCESSO		
	(Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII)	
PROCURAR OPORTUNIDADES	<i>“Sucesso é melhorar e crescer.”</i>	
CORRER RISCOS	<i>Sucesso é ter a capacidade de surpreendermo-nos a nós próprios e o público.</i>	

	<i>Sair da caixa: think out side de box.</i>	
PERMITIR QUE OS OUTROS AJAM		
	(Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII)	
FOMENTAR A COLABORAÇÃO	<i>“Não é só atingir as metas, mas ultrapassá-las também. Planear novas metas e ir sempre mais.”</i>	
ENCORAJAR OS OUTROS		
ENCORAJAR A VONTADE		
	(Entrevista ao 11º Ano, Anexo XIV)	(Entrevista ao 12º Ano, Anexo XIII)
RECONHECER CONTRIBUTOS	<i>“Realizarmo-nos pessoalmente.”</i>	<i>“Sentir que valeu a pena.”</i>
VALORIZAR OS VALORES E AS VITÓRIAS	<i>“Sucesso é alcançar os objetivos.”</i> <i>“As notas na pauta.”</i>	<i>“Sentirmo-nos bem com o que realizámos ao longo do ano.”</i>

Questão 3: Como percebem os alunos a liderança do professor e a sua própria liderança?

Para responder a esta questão, tomamos como categorias de análise as 5 práticas eficazes de liderança propostas por Kouzes e Posner (1998). Aplicámos os inquéritos por questionário - SLPI - proposto pelos mesmos autores.

Para análise, socorremo-nos, ainda, de Bento e Ribeiro (2009) para a agregação das afirmações do questionário de acordo com a prática de liderança.

Decidimos que a prática de liderança só seria exequível, para *‘every week’* e *“every class”* (Anexo XXIII)

Percepção dos alunos sobre a liderança da professora

Começámos por verificar a fiabilidade das respostas dos alunos às questões colocadas para cada prática de liderança.

Calculámos o α de Cronbach, tendo obtido os seguintes resultados:

Quadro 36: α de Cronbach para as “5 práticas eficazes de liderança da professora”

Prática	Média	DP	Alfa
Mostrar o Caminho	24,2800	4,97356	0,821
Inspirar uma Visão Conjunta	23,3400	4,71043	0,763
Desafiar o Processo	23,2800	5,33008	0,811
Permitir que os outros ajam	26,3000	4,02163	0,789
Encorajar a Vontade	23,9400	4,55537	0,794

Recorremos a Pestana e Gageiro (2005), justificando a razoável consistência interna dos dados para um α entre 0,7 e 0,8.

Mostrar o Caminho

Liderar a partir daquilo em que se acredita, começando por clarificar os seus valores pessoais; dar o exemplo, ser o modelo de comportamento que espera dos outros; alcançar o direito e o respeito para liderar através do envolvimento e ação individual direta.

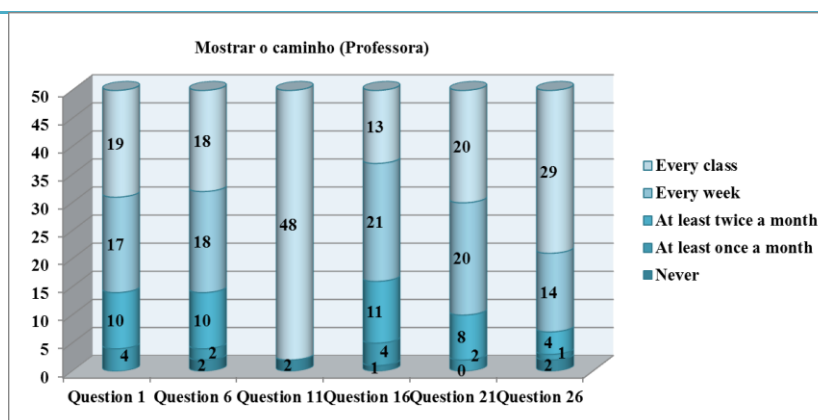


Gráfico 37: Mostrar o caminho – prática da professora

O gráfico permite perceber que as características mais calaras para os alunos estão nas respostas às questões 11 : “She follows through on promises and commitments she makes” e 26: “She has a clear idea of how to work in class”. Já na análise qualitativa tínhamos verificado que os alunos percepcionavam o rigor no trabalho da professora.

Também para esta prática, constatamos que para as 300 respostas dadas às seis questões colocadas, 237 respostas (79%) assumem-se na escala de “every week” e “every class”.

Quadro 38: Mostrar o Caminho (Docente) – Tabela de Frequências

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Never/No	7	2,3	2,3	2,3
At Least Once a Month	56	18,7	18,7	21,0
Every Week	90	30,0	30,0	51,0
Every Class/Yes	147	49,0	49,0	100,0
Total	300	100,0	100,0	

Inspirar uma visão conjunta

Ter uma visão do futuro, imaginar as possibilidades atractivas para toda a organização; envolver os outros numa visão comum, a partir do conhecimento profundo dos seus sonhos, esperanças, aspirações e valores.

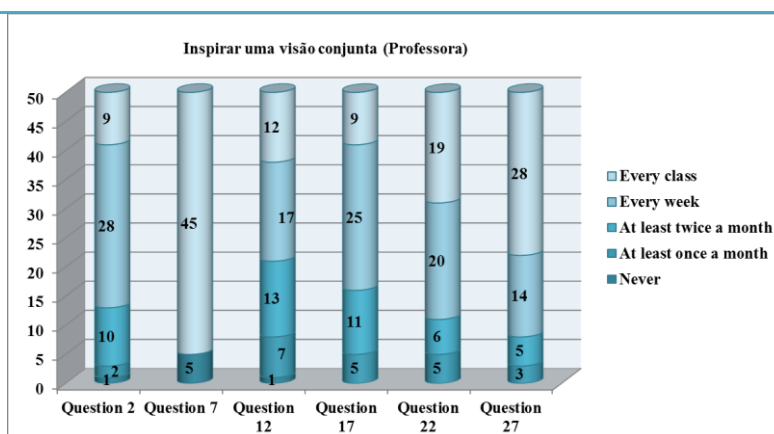


Gráfico 39: Inspirar uma visão conjunta – prática da professora

Também nesta prática os alunos entendem como marcantes as características definidas pelas questões 7: “She describes a convincing image of what our future can be” e 27:

“She speaks with genuine conviction about the higher meaning and purpose of our work.” Constatamos, ainda, que para as 300 respostas dadas às seis questões colocadas, 226 respostas (75,4%) assumem-se na escala de “every week” e “every class”.

Quadro 40: Inspirar uma Visão Conjunta (Docente) – tabela de frequências

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Never/No	7	2,3	2,3	2,3
At Least Once a Month	67	22,3	22,3	24,7
Every Week	104	34,7	34,7	59,3
Every Class/Yes	122	40,7	40,7	100,0
Total	300	100,0	100,0	

Desafiar o processo

Reconhecer boas ideias, sustentá-las e mostrar vontade de desafiar o sistema para obter novos produtos, serviços e sistemas adotados; experimentar e correr riscos, originando constantemente pequenas vitórias e aprendendo com os erros.

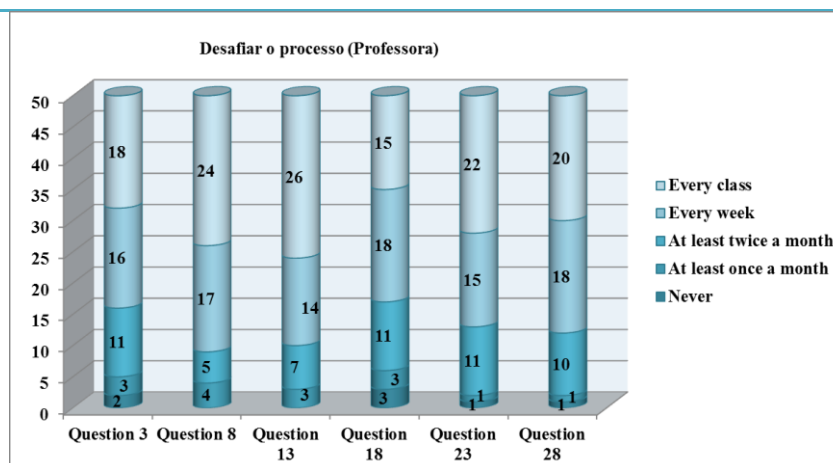


Gráfico 41: Desafiar o processo – prática da professora

Nesta prática, os alunos reconhecem na professora um equilíbrio nas características que apresenta, destacando um valor mais baixo para a questão 18: “She asks ‘what can we learn?’ when things don’t go as expected.” Poderá haver aqui alguma contradição com a

análise qualitativa, quando os alunos referem frequentemente que o erro é uma forma de superar dificuldades e quando se autoquestionam sobre o seu percurso.

Também para esta prática, constatamos que para as 300 respostas dadas às seis questões colocadas, 223 respostas (74,4%) assumem-se na escala de “every week” e “every class”.

Quadro 42: Desafiar o Processo (Docente) – tabela de frequências

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Never	7	2,3	2,3	2,3
At Least Once a Month	70	23,3	23,3	25,7
Every Week	98	32,7	32,7	58,3
Every Class	125	41,7	41,7	100,0
Total	300	100,0	100,0	

Permitir que os outros ajam

Reconhecer as contribuições, através da apreciação pela excelência individual; celebrar os valores e as vitórias, criando um espírito de comunidade.

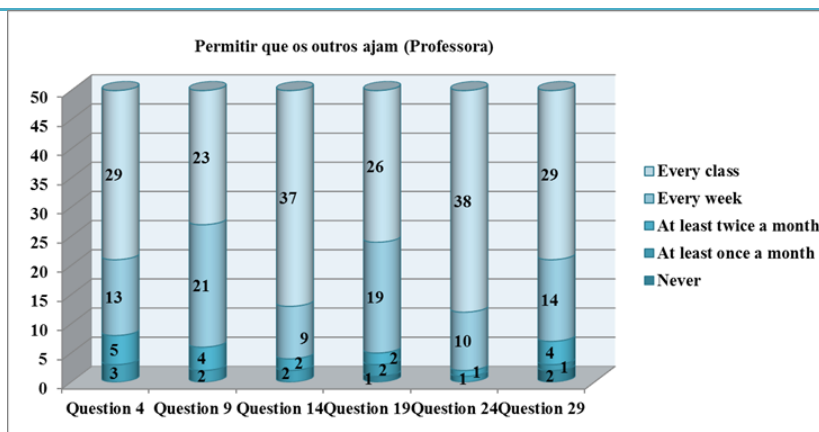


Gráfico 43: Permitir que os outros ajam – prática da professora

Nesta prática, os alunos dão destaque às características enunciadas nas questões 14: “She treats her students with dignity and respect.” e 24: “She gives the students a great deal of freedom and choice in deciding how to do their projects”. Também na análise qualitativa foi referida a autonomia e a liberdade dada aos alunos na escolha dos seus

percursos de aprendizagem na razão do ‘aprender a conhecer’ e ‘aprender a fazer’ (Delors, 1996). Para esta prática constatamos que para as 300 respostas dadas às seis questões colocadas, 268 respostas (89,4%) assumem-se na escala de “every week” e “every class”.

Quadro 44: Permitir que os outros Ajam (Docente) – Tabela de frequências

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Never	3	1,0	1,0	1,0
At Least Once a Month	29	9,7	9,7	10,7
Every Week	86	28,7	28,7	39,3
Every Class	182	60,7	60,7	100,0
Total	300	100,0	100,0	

Encorajar a vontade

Promover a colaboração de todos, fomentando objetivos cooperativos e construindo confiança; valorizar os outros, partilhando poder e discricção; utilizar a palavra «nós».

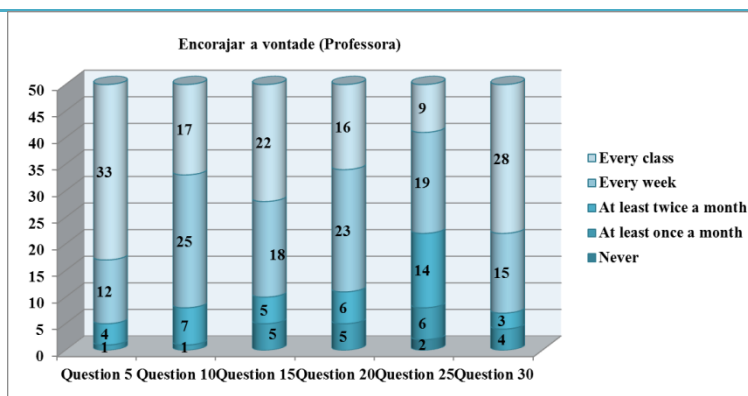


Gráfico 45: Encorajar a vontade – prática da professora

Nesta prática, realçam as características associadas às questões 5: “She praises her students for a job well-done.” e 30:”She gives her students lots of appreciation and support for their contributions”, o que encontra eco nas afirmações dos alunos quanto ao valor do feedback e nas definições de sucesso, centradas na satisfação pessoal e no crescimento enquanto pessoas logo, no desenvolvimento das competências preconizadas

por Edgar Morin (1999): compreensão humana, condição planetária, antropológica. Também para esta prática, constatamos que para as 300 respostas dadas às seis questões colocadas, 237 respostas (79%) assumem-se na escala de “every week” e “every class”.

Quadro 46: Encorajar a Vontade (Docente) – Tabela de frequências

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Never	2	,7	,7	,7
At Least Once a Month	61	20,3	20,3	21,0
Valid Every Week	112	37,3	37,3	58,3
Every Class	125	41,7	41,7	100,0
Total	300	100,0	100,0	

Perceção dos alunos sobre a sua própria liderança

Começámos por verificar a fiabilidade das respostas dos alunos às questões colocadas para cada prática de liderança. Calculámos o α de Cronbach, tendo obtido os seguintes resultados:

Quadro 47: α de Cronbach para as “5 práticas eficazes de liderança dos alunos”

Prática	Média	DP	Alfa
Mostrar o Caminho	22,9400	4,15717	0,632
Inspirar uma Visão Conjunta	22,2800	4,32855	0,611
Desafiar o Processo	21,6400	4,68937	0,805
Permitir que os outros ajam	25,4400	3,54078	0,700
Encorajar a Vontade	23,2800	4,95712	0,827

Apesar de reconhecermos, de acordo com Pestana e Gageiro (2005), a fraca consistência interna das práticas “Mostrar o caminho” e “Inspirar uma visão conjunta” por assumirem valores de α entre 0,6 e 0,7, decidimos avançar com a análise, por não se justificar a inaceitabilidade dos dados.

Mostrar o Caminho

Liderar a partir daquilo em que se acredita, começando por clarificar os seus valores pessoais; dar o exemplo, ser o modelo de comportamento que espera dos outros; alcançar o direito e o respeito para liderar através do envolvimento e ação individual direta.

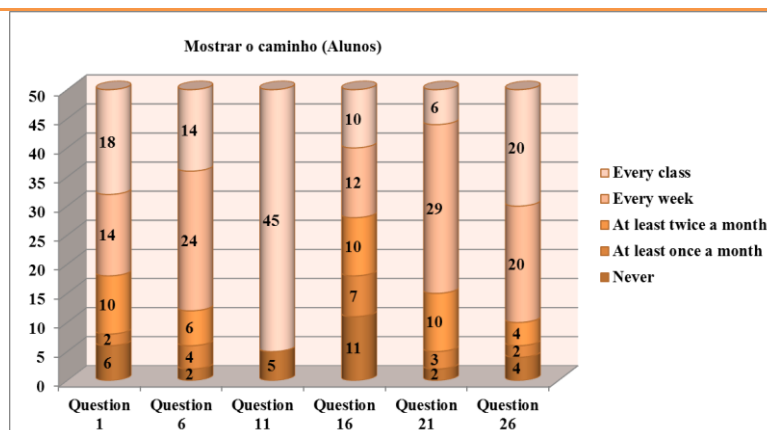


Gráfico 48: Mostrar o caminho – prática dos alunos

Nesta prática, as características mais evidenciadas pelos alunos remetem para as questões 6: “I spend time and energy making certain that my colleagues and I adhere to the principles and standards that we have agreed on.”; 11: “I follow through on promises and commitments I make”; 21: “I build consensus around a common set of values for running our classes” e 26: “I have a clear idea of how to work in class.”.

Os alunos haviam já verbalizado nas entrevistas e nas narrativas a importância do trabalho colaborativo e o respeito pelo outro e a responsabilidade na aceitação da diferença. Está também em evidência a sua prática de liderança com o “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” (Delors, 1996). Também para esta prática, constatamos que para as 300 respostas dadas às seis questões colocadas, 212 respostas (70,7%) assumem-se na escala de “every week” e “every class”.

Quadro 49: Mostrar o Caminho (Alunos) – Tabela de frequências

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Never/No	30	10,0	10,0	10,0
At Least Once a Month	18	6,0	6,0	16,0
At Least Twice a Month	40	13,3	13,3	29,3
Every Week	99	33,0	33,0	62,3
Every Class/Yes	113	37,7	37,7	100,0
Total	300	100,0	100,0	

Inspirar uma visão conjunta

Ter uma visão do futuro, imaginar as possibilidades atrativas para toda a organização; envolver os outros numa visão comum, a partir do conhecimento profundo dos seus sonhos, esperanças, aspirações e valores.

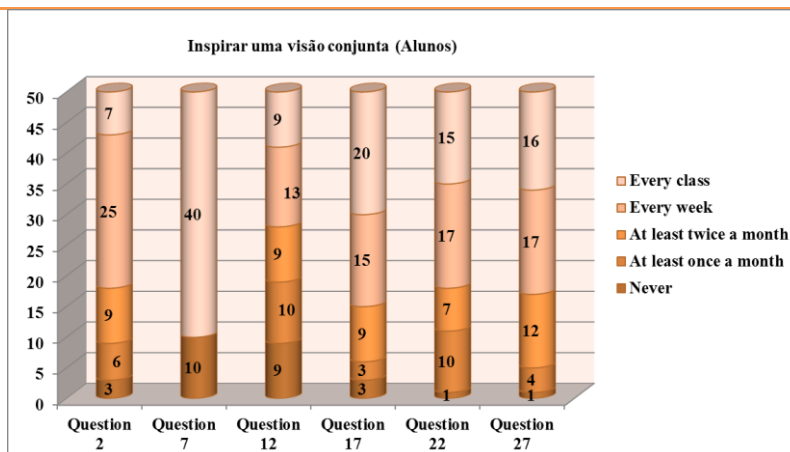


Gráfico 50: Inspirar uma visão conjunta – prática dos alunos

O elevado número de respostas às questões 2: “I talk about future trends that will influence how my work gets done.”; 7: “I describe a convincing image of what our future can be like.”; 17: “I am committed with my class’ common vision about learning.”; 22: “I paint the “big picture” of what I, myself, and my colleagues aspire to accomplish.” e 27: “I speak with genuine conviction about the higher meaning and purpose of our work.” revelam a importância que os alunos atribuem a estes traços de liderança nas suas aprendizagens, a propósito do “aprender a conhecer” (Delors, 1996) e das competências para o século XXI: o conhecimento pertinente (Morin, 1999), verbalizada nas entrevistas e nas narrativas. Também para esta prática, constatamos que para as 300 respostas dadas às seis questões colocadas, 194 respostas (64,7%) assumem-se na escala de “every week” e “every class”.

Quadro 51: Inspirar uma Visão Conjunta (Alunos) – Tabela de frequências

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Never/No	27	9,0	9,0	9,0
At Least Once a Month	33	11,0	11,0	20,0
At Least Twice a	46	15,3	15,3	35,3
Valid Month				
Every Week	87	29,0	29,0	64,3
Every Class/Yes	107	35,7	35,7	100,0
Total	300	100,0	100,0	

Desafiar o processo

Reconhecer boas ideias, sustentá-las e mostrar vontade de desafiar o sistema para obter novos produtos, serviços e sistemas adotados; experimentar e correr riscos, originando constantemente pequenas vitórias e aprendendo com os erros.

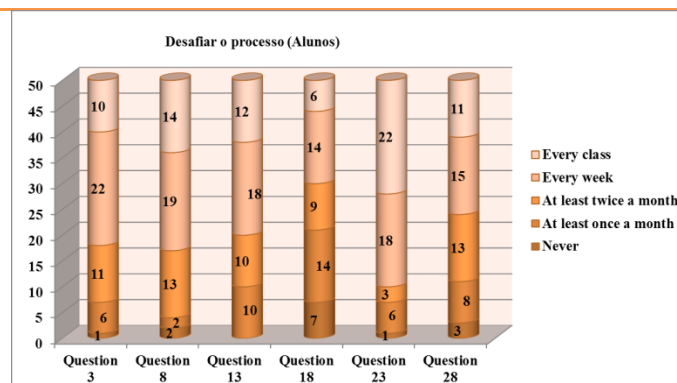


Gráfico 52: Desafiar o processo – prática dos alunos

Os alunos referem com mais incidência as características enunciadas nas questões 3: “I seek out challenging opportunities that test my own skills and abilities.”; 8: “I challenge myself and my colleagues to try out new and innovative ways to do my/our work.”; 13: “I search outside the formal boundaries of the classroom for innovative ways to improve what I do.”; 23: “I make certain that we set achievable goals, make concrete plans, and establish measurable milestones for the projects and programs we work on.”

Já na análise documental sobressaiu esta prática como sendo aquela com que os alunos mais se identificavam, no envolvimento no trabalho e na superação dos seus próprios desafios, no “aprender a conhecer” e “aprender a fazer” (Delors, 1996) e no conhecimento e na incerteza (Morin, 1999). Também para esta prática, constatamos que

para as 300 respostas dadas às seis questões colocadas, 181 respostas (60,3%) assumem-se na escala de “every week” e “every class”.

Quadro 53: Desafiar o Processo (Alunos) - Tabela de frequências

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Never	14	4,7	4,7	4,7
At Least Once a Month	46	15,3	15,3	20,0
At Least Twice a Month	59	19,7	19,7	39,7
Valid Every Week	106	35,3	35,3	75,0
Every Class	75	25,0	25,0	100,0
Total	300	100,0	100,0	

Permitir que os outros ajam

Reconhecer as contribuições, através da apreciação pela excelência individual; celebrar os valores e as vitórias, criando um espírito de comunidade.

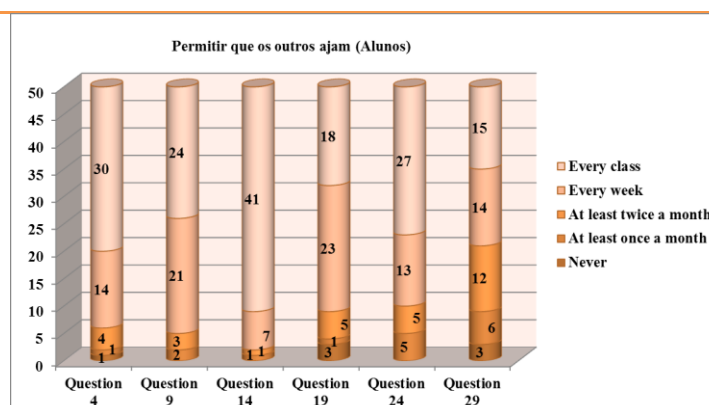


Gráfico 54: Permitir que os outros ajam – prática dos alunos

Nesta prática verificamos que as questões colocadas obtêm praticamente o mesmo número de respostas, à exceção da questão 29: “I ensure that I, myself, and my colleagues grow in the class by learning new skills and developing ourselves.” Uma leitura possível destes dados poderá ser que os alunos consideram que o que não é, de facto, verbalizado, não será exequível, mas aqui precisaríamos de informação mais detalhada para corroborar esta análise. No entanto, também assumem a maioria dos traços desta prática como seus, no desenvolvimento de relações de cooperação, respeito pelo outro e adaptabilidade às decisões e escolhas do grupo, numa clara interligação

com o ‘aprender a viver juntos’ e ‘aprender a ser’(Delors, 1996) e as competências enunciadas por Morin (1999): antropológica, condição planetária e compreensão humana. Também para esta prática, constatamos que para as 300 respostas dadas às seis questões colocadas, 147 respostas (82,4%) assumem-se na escala de “every week” e “every class”.

Quadro 55: Permitir que os outros Ajam (Alunos) – Tabela de frequências

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Never	7	2,3	2,3	2,3
At Least Once a Month	16	5,3	5,3	7,7
At Least Twice a	30	10,0	10,0	17,7
Valid Month				
Every Week	92	30,7	30,7	48,3
Every Class	155	51,7	51,7	100,0
Total	300	100,0	100,0	

Encorajar a vontade

Promover a colaboração de todos, fomentando objetivos cooperativos e construindo confiança; valorizar os outros, partilhando poder e discrição; utilizar a palavra «nós».

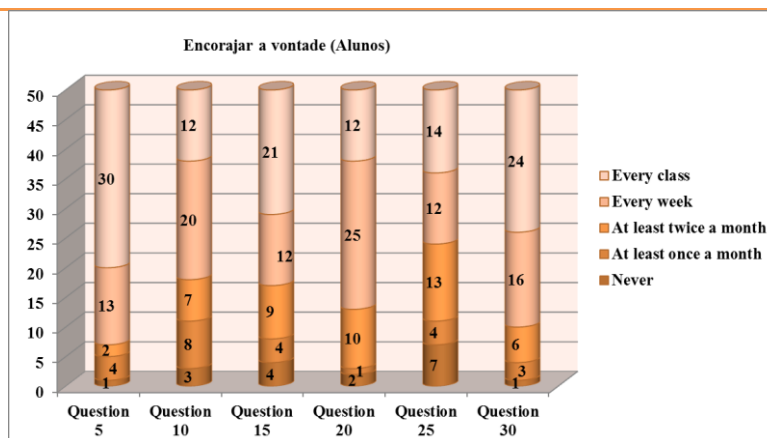


Gráfico 56: Encorajar a vontade – prática dos alunos

Nesta prática, os alunos responderam com maior incidência às questões 5: “I praise my colleagues for a job well done.”; 20: “I publicly recognize my colleagues who exemplify commitment to shared values.” e 30: “I give my colleagues lots of appreciation and support for their contributions.” Revelam, por isso, um forte

compromisso com os objetivos do outro, não deixando de valorizar o trabalho de equipa, a responsabilização e o entusiasmo pelo sucesso do grupo. Já nas entrevistas referidas na análise qualitativa verificámos que os laços entre o grupo se revelaram uma mais-valia para a concretização dos objectivos individuais e a assunção do erro e das dificuldades não foram impeditivos da construção de laços de confiança e coesão grupal. Também para esta prática, constatamos que para as 300 respostas dadas às seis questões colocadas, 211 respostas (70,4%) assumem-se na escala de “every week” e “every class”.

Quadro 57: Encorajar a Vontade (Alunos) – Tabela de frequências

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Never	18	6,0	6,0	6,0
At Least Once a Month	24	8,0	8,0	14,0
At Least Twice a	47	15,7	15,7	29,7
Valid Month				
Every Week	98	32,7	32,7	62,3
Every Class	113	37,7	37,7	100,0
Total	300	100,0	100,0	

Utilizámos, ainda, um teste de *t-student* para fazer a comparação entre as médias dos dados e um valor médio padrão. No caso desta investigação, o valor 4 (correspondente à resposta “Every Week”) foi considerado como uma prática de liderança efetiva, sendo este o valor que serve de padrão ao *t-student*. Também considerámos importante aplicar o teste a dois grupos de alunos diferentes: um grupo com dois anos de aulas com a docente e um outro com um ano de aulas com a docente. A tabela seguinte dá conta dos resultados para o grupo com 2 anos de aulas com a professora.

Quadro 58: One-Sample Testa

	Test Value = 4					
	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Mostrar o Caminho (Alunos)	-2,477	185	,014	-,21505	-,3863	-,0438
Inspirar uma Visão Conjunta (Alunos)	-2,923	185	,004	-,25269	-,4232	-,0821
Desafiar o Processo (Alunos)	-6,611	185	,000	-,48925	-,6353	-,3432
Permitir que os outros Ajam (Alunos)	2,602	185	,010	,18280	,0442	,3214
Encorajar a Vontade (Alunos)	-2,039	185	,043	-,16667	-,3279	-,0054
Mostrar o Caminho (Docente)	-2,417	185	,017	-,23656	-,4296	-,0435
Inspirar uma Visão Conjunta (Docente)	-3,362	185	,001	-,31720	-,5033	-,1311
Desafiar o Processo (Docente)	-4,033	185	,000	-,37634	-,5604	-,1922
Permitir que os outros Ajam (Docente)	2,549	185	,012	,19892	,0449	,3529
Encorajar a Vontade (Docente)	-1,835	185	,068	-,15591	-,3236	,0117

a. N° de Anos com Docente = 2 Anos com Docente

Para o grupo de alunos com aulas 2 anos com a professora, verifica-se que existe uma rejeição da hipótese nula no *t-student* em todas as práticas de liderança. Desta forma, e como já referido anteriormente, não existe uma diferença estatisticamente significativa entre as médias das práticas e o valor em teste (4): os alunos demonstram possuir as 5 práticas eficazes de liderança.

Quanto às respostas dos alunos sobre as práticas de liderança da professora, verificamos que existe uma rejeição da hipótese nula no *t-student* em todas as práticas de liderança, excepto em “Encorajar a vontade”. Desta forma, e como já referido anteriormente, não existe uma diferença estatisticamente significativa entre as médias das práticas e o valor em teste (4) para 4 práticas eficazes de liderança.

Para o grupo de alunos com aulas 1 ano com a professora, verifica-se que existe uma rejeição da hipótese nula no *t-student* nas práticas de liderança “Mostrar o caminho” e “Encorajar a vontade”. Não existe uma diferença estatisticamente significativa entre as médias das práticas e o valor em teste (4) para as práticas “Inspirar uma visão conjunta”, “Desafiar o processo” e “Permitir que os outros ajam”. Os alunos demonstram possuir 3 práticas eficazes de liderança.

Quanto às respostas dos alunos sobre as práticas de liderança da professora, verificamos que existe uma rejeição da hipótese nula no *t-student* em todas as práticas de liderança. Desta forma, e como já referido anteriormente, não existe uma diferença estatisticamente significativa entre as médias das práticas e o valor em teste (4) para as 5 práticas eficazes de liderança. A tabela seguinte dá conta dos resultados para o grupo com 1 ano de aulas com a professora.

Quadro 59: One-Sample Testa

	Test Value = 4					
	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Mostrar o Caminho (Alunos)	-,862	113	,391	-,11404	-,3762	,1481
Inspirar uma Visão Conjunta (Alunos)	-2,477	113	,015	-,34211	-,6157	-,0685
Desafiar o Processo (Alunos)	-1,879	113	,063	-,23684	-,4865	,0128
Permitir que os outros Ajam (Alunos)	3,407	113	,001	,33333	,1395	,5272
Encorajar a Vontade (Alunos)	-,368	113	,713	-,04386	-,2799	,1921
Mostrar o Caminho (Docente)	7,191	113	,000	,50877	,3686	,6490
Inspirar uma Visão Conjunta (Docente)	2,343	113	,021	,22807	,0352	,4209
Desafiar o Processo (Docente)	2,948	113	,004	,29825	,0978	,4987
Permitir que os outros Ajam (Docente)	10,507	113	,000	,68421	,5552	,8132
Encorajar a Vontade (Docente)	2,287	113	,024	,22807	,0305	,4256

a. N° de Anos com Docente = 1 Ano com Docente

Estamos perante uma dualidade de papéis na escola: por um lado, o papel do professor nos processos de liderança para aprendizagem e, por outro, o papel do aluno e a sua centralidade no seu percurso aprendente. A clarificação do que é o ensino e a centralidade dada ao aluno no seu processo de aprendizagem revelam-se, pois, no

essencial da missão da escola: a construção de uma verdadeira comunidade de aprendizagem que desenvolve lideranças e potencia a emergência de novos líderes.

Aprendizagem

É comum ouvirmos referências à aprendizagem e a qualidade das aprendizagens dos alunos, colocando exclusivamente nos mesmos a responsabilidade dos seus percursos académicos. O que não seria totalmente inapropriado, não fora esta realidade baseada também na desresponsabilização do professor. O falhanço da aprendizagem é, sobejamente, ónus do aprendente, cujo défice de aprendizagem se baseia numa qualquer inabilidade, ancorada em razões sociais, psicológicas e físicas. A alternativa baseia-se, muitas vezes, na dificuldade de comunicação, atribuindo-se ao professor a falta de clareza, planeamento ou estratégia.

Existem, quanto a nós, três abordagens possíveis ao conceito de aprendizagem: a concepção mais tradicional, mas ainda muito frequente nas nossas escolas: ‘ensinar é dizer, aprender é ouvir’; a aprendizagem baseada no processo, isto é, centrada no aprendente e na sua construção da realidade no que para si faz sentido e nas suas expectativas, portanto, centrada no *self*; a aprendizagem com sentido, construída numa perspectiva colaborativa em que o conhecimento emerge de uma actividade social construída e repartida. Este último paradigma aponta no sentido de uma comunidade de aprendizagem, em que o conhecimento e as ações estão intimamente ligadas com as relações sociais que se estabelecem. Esta reformulação da sala de aula, porque a comunidade que aqui referimos é o grupo turma em estudo, implica um *empowerment* e uma dinâmica de poder-autoridade ao serviço das potencialidades individuais e grupais. O quadro seguinte pretende esclarecer o conceito nas suas três abordagens:

Quadro 60: Aprendizagem na sala de aula

Aprendizagem tradicional <i>‘Ensinar é dizer; aprender é ouvir’</i>	Aprendizagem focada no <i>self</i> <i>Constructo individual</i>	Aprendizagem colaborativa <i>Constructo social</i>
Responde a instruções Ênfase no conhecimento tangível e visível Tarefas cujas respostas reflectem a instrução dada Avaliação: testes	Comportamentos que levam à compreensão do fenómeno ou tópico Ênfase na discussão Avaliação: reflexão individual do processo	Comportamentos colaborativos, resultantes de ações autênticas e participadas Os conteúdos vão no sentido de um crescendo de complexidade Avaliação: reflexão grupal sobre os processos e acções.

O papel do professor é, por isso, essencial e deve estar focalizado no trabalho dos alunos e não no seu próprio trabalho, ou seja, a centralidade da aprendizagem é, de facto, do aprendente. Ao professor cabe o papel de guiar e orientar para que os alunos mantenham o seu objectivo em vista e bem definido, pelo menos, até que sejam totalmente autónomos e consigam, eles próprios, ter um comportamento autorregulatório e, por isso, eficaz no seu processo de aprendizagem.

Assistimos no nosso estudo a uma sala de aula proposta no modelo de Watkins (2003): “Do - Review – Learn – Apply – Do - Review -” como se pretende clarificar no quadro seguinte:

Quadro 61: Ensinar para a Aprendizagem (adaptado de Watkins, 2003)

4 pilares da educação	<i>Aprender a fazer</i>	<i>Aprender a ser</i>	<i>Aprender a viver juntos</i>	<i>Aprender a aprender</i>
Fases de aprendizagem	<i>Aprendizagem ativa</i>	<i>Aprendizagem colaborativa</i>	<i>Responsabilidade do aprendiz</i>	<i>Meta-aprendizagem</i>
Fazer	Tarefas específicas para o engajamento nas actividades	Tarefas a pares ou pequenos grupos para a classe	Tarefas para a tomada de decisão e inovação nas abordagens	Práticas sistemáticas de autoavaliação da tarefa
Rever	Distinção entre o importante e o acessório	Demonstração para o grupo de novas ideias	Monitorização do progresso e redefinição de novos processos	Redefinição de objectivos e estratégias
Aprender	Explicitação de novas perspectivas e compreensão do mundo	Discussão do tópico / assunto	Identificação dos factores críticos de sucesso e novas estratégias	Motivação para a reflexão e novas questões
Aplicar	Planeamento de futuras acções	Futuras possibilidades de aprendizagem para o grupo	Redefinição de planos com utilização das novas aprendizagens	Motivação para fazer mais

Defendemos o *'excellent teacher'* (Hattie, 2003) que baseia a sua ação nas representações dos próprios alunos, que guia os processos de sala de aula através de interacções sociais, monitoriza a aprendizagem, recorrendo a mecanismos de *feedback*, valoriza as relações afectivas e influencia as prestações dos alunos. É este o professor que rompe com a sala de aula tradicional que potencia as realizações extraordinárias dos

alunos, na profundidade dos desafios que lança e que, ele também, concretiza pelo exemplo, encorajando a vontade de aprender dos seus alunos.

É, também, este professor que conduz uma sala de aula centrada na aprendizagem, baseada no currículo mas focada no modo como os alunos apreendem o mesmo. Esta ação implica, ainda, e sobretudo, levar os alunos a refletir sobre as próprias aprendizagens e, deste modo, melhor prepará-los para o futuro. Neste paradigma de aprendizagem, as tensões de sala de aula resolvem-se na negociação do poder, na partilha e responsabilidade do comportamento, na compreensão dos conteúdos em função das necessidades individuais e grupais e nos processos de avaliação.

Devido a esta centralidade, o aluno é agora responsável e responsabilizado pela sua aprendizagem. O estudo demonstrou que o mesmo não escusa este papel, antes o encara como um desafio. Aliás, algumas vezes, referiu que noutras disciplinas deveria ser este o método a seguir. Prefere chamar a si a causalidade da acção do que não entender os porquês dos processos.

“Foi feita a avaliação do projeto de turma, cujo tema é “Da indiferença à diferença – um projecto de liderança e inovação pedagógica”, tendo o mesmo sido alvo, também de avaliação por parte dos alunos na plataforma moodle, utilizando uma escala de Lickert para cada uma das actividades extracurriculares. Os alunos consideraram uma média de 4,5 para as mesmas. (...) As colegas de biologia e de física e química referiram que estes alunos não vão longe com as notas que têm, que as médias dos testes são uma desgraça e que tiveram muitas actividades. No próximo ano terá de ser diferente, pois as visitas de estudo ‘roubam’ tempo de aulas para dar matéria. Argumentei que saídas da escola foram oito, quatro em período não letivo, e que uma foi dinamizada por física e química. Não importa! Tiveram muitas actividades! E eu penso, de novo, como deve ser difícil para os alunos lidarem com tantas personalidades e estilos diferentes e que, afinal, eles têm uma capacidade de adaptação a novas situações, que vai muito para além do que é reconhecido. Não houve um único caso de indisciplina.” (Diário de Campo, último conselho de turma, Anexo XX)

Partindo das declarações dos alunos, acreditamos que fazer da sala de aula um momento de aprendizagem não é correr riscos, mas sim, tomar em mãos o verdadeiro papel de ensinar: focar no objetivo, desenvolver tarefas balizadas por limites cognitivos, classificar, analisar, prever, encorajar os alunos a reflectir, a questionar, a construir conhecimento pertinente, colaborativo em comunidades sociais aprendentes, revelando laços de confiança e coragem na aprendizagem comum. Referimos, os quatro pilares da educação (Delors, 1996) como o ponto de partida e a chegada desta aprendizagem construída. Ancoramos as competências de comunicação nas competências para o

século XXI. Defendemos que nem o professor nem o aluno são atores secundários neste jogo de influências. E, se a um cabe guiar, a espaços deverá o professor também ser guiado, pelas exigências e inovação que os alunos lhe impõem. E, nesta perspectiva, terá, então que assumir o risco de perceber que o mundo de hoje não é mais fechado em si próprio e que a cadeia do conhecimento é uma espiral que, ao mesmo tempo, constrói e quebra novos paradigmas de organização a cada momento. Para tanto há que desenvolver competências ao nível do pensamento criativo, comunicação, colaboração e criatividade.

A sala de aula em estudo proporcionou aos alunos a combinação dos dois paradigmas de aprendizagem que excluem, de todo, o paradigma tradicional. A docente percebeu que a aprendizagem e as competências para continuar a aprender são indissociáveis. Para tal teve que apostar em novos métodos pedagógicos que, ao mesmo tempo, propiciam não só o rigor académico, como a concretização do currículo nas suas diversas vertentes. Transformou a sua sala de aula numa comunidade de aprendentes, inculcando nos jovens competências metacognitivas (comunicação, autorregulação e autoquestionamento) que lhes permitiram, e permitem, definir o seu próprio conceito de sucesso e, assim, encontrarem o seu lugar na teia mais vasta, para além da sala de aula, na comunidade educativa a nível micro, macro e meso.

“Dia de matrículas. Alguns encarregados de educação comentam:

- Obrigada, professora! Fez com que o meu filho gostasse de inglês!

- Obrigada, professora! A minha filha foi para um campo de férias, porque a professora sugeriu que isso era bom para ela.

- Obrigada, professora! Foi excepcional o seu trabalho!

- Obrigada, professora! Por ter ‘encaminhado’ o meu filho (mãe do jovem de ensino especial)

- No início ficámos muito preocupados com o sucesso na disciplina de inglês, mas depois eles foram dando conta que estava tudo bem. Obrigada!

- Professora, o meu filho fala inglês, como nunca pensei...

- Professora, pela 1ª vez, faz sentido o que se aprende aqui em inglês!”

(Diário de Campo, último conselho de turma, Anexo XX)

E, tal como, o conhecimento é distribuído, também a liderança na sala de aula é distribuída pelos seus agentes na construção social do conhecimento. Há, no entanto, que não cair na tentação de se focalizar apenas na estrutura social, esquecendo ou minorando as ações individuais.

Liderança

“a liderança é uma relação entre aqueles que querem liderar e aqueles que escolhem seguir. É a qualidade desta relação que mais interessa quando se está determinado a conseguir feitos extraordinários.” (Kouzes e Posner, 2009, p. 46).

Assumimos os novos líderes como ‘expert teachers’, capazes de interiorizar princípios de sustentabilidade nas suas práticas quotidianas, orientadas para a excelência da organização dentro da sala de aula. O papel do professor enquanto gestor de processos, na negociação de decisões e na praxis reflexiva que orienta a sua atuação, assume relevância maior quando coloca as suas competências de liderança ao serviço da comunicação, inovação e empowerment da comunidade que lidera.

É perceptível na entrevista realizada à professora, o primado da aprendizagem, que não descarta o sentido do ensino que orienta, centrado no aluno. Entende e percebe que as qualidades de liderança (Hess, 2010) influenciam e tocam a classe: no respeito e apreço pelos alunos (quando distribui e esclarece clara e inequivocamente os parâmetros de avaliação), na honestidade e valores morais que pautam o seu comportamento (quando negocia prazos e tarefas), na persistência e adaptabilidade (quando os alunos desacreditam perante a adversidade), na autoconsciência (quando se questiona no caminho que segue e procura formas de resolução), *empowerment*, confiança e coragem (quando faz a abordagem positiva do erro, como oportunidade de aprendizagem).

Ao aluno são dadas oportunidades para, também ele, desenvolver competências de liderança: na solução criativa de problemas (quando recorre ao uso de novas plataformas online), na tomada de decisões e no correr riscos (quando se expõe nas apresentações orais), na comunicação – ação e no trabalho colaborativo (quando ensina e aprende com os outros):

“os alunos já se envolvem autonomamente nas tarefas; utilizam a plataforma moodle com regularidade; trocam emails comigo com frequência; apresentam os trabalhos com novas TIC; desafiam-se e superam-se; concorrem entre si, mas não uns contra os outros”. (Diário de Campo, 20 de março, Anexo XX)

Conjugam os quatro pilares da educação (Delors, 1996) e as competências para o século XXI (Morin, 1996) com as práticas eficazes de liderança, preconizadas por Kouzes e Posner (2009), relacionando ‘Aprender a ser’ e ‘Inspirar uma visão conjunta’, na explicitação do que defendemos serem princípios para a excelência (Batstone, 2003): compromisso, equilíbrio nas relações e decência. Assumem que ‘aprender a viver

juntos' e "Permitir que os outros ajam" se interligam nas suas práticas quotidianas, no que consideramos serem os princípios de humanidade, responsabilidade e decência (Batstone, 2003). Relacionam "Encorajar a vontade" e "Desafiar o processo" com "Mostrar o caminho" práticas que enfatizam princípios de transparência, responsabilidade, sustentabilidade (Batstone, 2003). E, como sentem a centralidade da sua ação, relacionam "Aprender a conhecer" e "Aprender a fazer" como essenciais na construção do seu conhecimento e sucesso.

Os líderes emergentes na escola são os alunos que conduzem, guiam e impulsionam a mudança com as suas práticas. Assumem posições críticas face à novidade, lidam com o imprevisto e superam os desafios. Reconhecem na professora as mesmas características de liderança que se atribuem, como podemos verificar no quadro seguinte:

Quadro 62: Características de liderança: Alunos e Professora

Mostrar o caminho	
Alunos	Professora
Q11: "I / She follows through on promises and commitments I /she makes."	
Q26: "I / She has a clear idea of how to work in class."	
Q21: "I build consensus around a common set of values for running our classes"	
Inspirar uma visão conjunta	
Alunos	Professora
Q7: "I / She describes a convincing image of what our future can be like."	
Q27: "I / She speaks with genuine conviction about the higher meaning and purpose of our work."	
Q17: "I am committed with my class' common vision about learning."	
Q22: "I paint the "big picture" of what I, myself, and my colleagues aspire to accomplish."	
Encorajar a vontade	
Alunos	Professora
Q5: "I / She praises my colleagues / her students for a job well done."	
Q30: "I / She gives my colleagues / her students lots of appreciation and support for	

their contributions.”

Q20: “I publicly recognize my colleagues who exemplify commitment to shared values.”

Concluimos que para as práticas de liderança Mostrar o caminho, Inspirar uma Visão conjunta e Encorajar a vontade, as duas características mais pertinentes, do ponto de vista dos alunos, aparecem tanto no seu comportamento como no da professora. Se olharmos para o quadro na perspectiva do professor-líder, podemos inferir que o seu legado bem como a sustentabilidade da sua liderança encontram expressão nas práticas dos alunos. Se nos colocarmos no lugar do aluno poderemos inferir que ele próprio, além das práticas percebidas na relação com a professora, já assume outras que não refere à docente. A este propósito referimos que, em consequência da consciencialização da sua centralidade no processo de aprendizagem, assume uma maior predominância no seu papel e na sua acção.

Quadro 63: Características de liderança: Alunos e Professora

Desafiar o processo

Alunos	Professora
<p>Q3: “I seek out challenging opportunities that test my own skills and abilities.”</p> <p>Q8: “I challenge myself and my colleagues to try out new and innovative ways to do my/our work.”</p> <p>Q13: “I search outside the formal boundaries of the classroom for innovative ways to improve what I do.”</p> <p>Q23: “I make certain that we set achievable goals, make concrete plans, and establish measurable milestones for the projects and programs we work on.”</p>	<p>Q18: “She asks ‘what can we learn?’ when things don’t go as expected.”</p>

Permitir que os outros ajam

Alunos	Professora
<p>Q29: "I ensure that I, myself, and my colleagues grow in the class by learning new skills and developing ourselves."</p>	<p>Q14: "She treats her students with dignity and respect."</p> <p>Q24: "She gives the students a great deal of freedom and choice in deciding how to do their projects".</p>

Concluimos do quadro acima que, embora não existam características comuns, nestas práticas, para os alunos e para a professora, os primeiros revelam uma posição crítica e alargada relativamente ao seu próprio desempenho. Podemos inferir que as características reveladas pela professora influenciam a ação dos alunos. O estudo permite concluir, também, que os alunos com mais tempo de aulas com a professora são detentores de um maior número de práticas de liderança perante as suas aprendizagens. Podemos, pois, inferir que estas práticas pedagógicas deveriam encontrar raiz mais cedo no percurso académico dos alunos.

À escola compete ensinar. Ao aluno, aprender. Ao professor, o papel de estabelecer relações de significado entre o que se ensina e o que se aprende, obrigando-se a agir da indiferença à diferença em projectos de liderança e inovação pedagógica. Das relações que se estabelecem entre a aprendizagem e a liderança na escola resulta a mais-valia da acção dos alunos. E se a missão da escola é ensinar, então que o aluno ganhe espaço para se afirmar com equidade e justiça na aprendizagem, fazendo uso das suas habilidades para o desenvolvimento das competências para o século XXI:

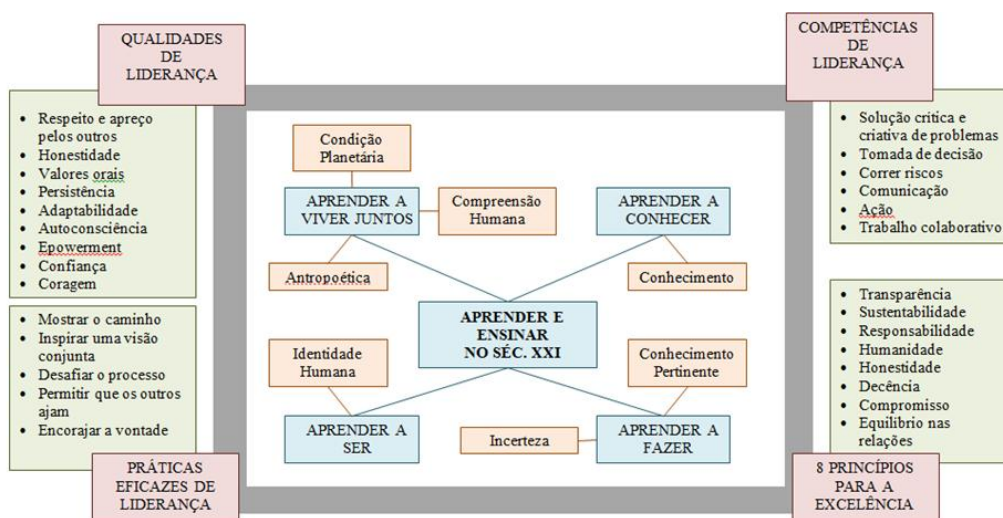


Figura 64: Aprender e Ensinar no séc. XXI

O estudo permite, ainda, propor um modelo de aprendizagem e liderança, como a figura pretende esclarecer. Os processos de ensino e aprendizagem não estão dissociados. Estabelecem-se relações de ordem direta com os 4 pilares de educação que, por sua vez se ramificam nas competências para o século XXI. A excelência, a competência e as qualidades, conjuntamente com as práticas eficazes de liderança proporcionam o enquadramento da aprendizagem e liderança para o século XXI, corroboradas pela perspectiva do aluno.

Aprendizagem e liderança

A análise e a interpretação dos dados permitem, do nosso ponto de vista, responder às questões previamente enunciadas e que guiaram o nosso estudo.

De que forma a liderança exercida pelo professor em sala de aula influencia as aprendizagens dos alunos?

A liderança do professor influencia as aprendizagens dos alunos na melhoria das suas prestações, na motivação para o saber, na procura de novos desafios, no exemplo de honestidade, na representação dos valores morais e na ética que guiam a sua ação.

Que lideranças emergentes decorrem da atuação do professor na sala de aula?

Os alunos são seguramente os grandes líderes do processo de aprendizagem. Ao seguirem as linhas mentoras que lhes são propostas pelo professor, na negociação, na relação de poder que se estabelece, na superação das dificuldades e na construção social das suas expectativas presentes futuras revelam as suas próprias capacidades, competências e qualidades, para não só liderarem os seus processos cognitivos como para ganharem a autoconfiança essencial para influenciarem a prestação de outros.

Como percecionam os alunos a liderança do professor e a sua própria liderança?

Os dados permitem inferir que os alunos percecionam as práticas da professora como inovadoras, potenciadoras de situações de aprendizagem consentâneas com as suas próprias aspirações e ações em sala de aula.

Embora não assumam, todas as características de liderança que o quadro teórico pressupõe, revelam consciência das práticas eficazes de liderança que lhes permitem adoptar comportamentos de construção de conhecimento e aprendizagem ao longo da vida.

CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

“The goal is a healthy school improvement outcome, not a picture-perfect process. A good process usually produces a good outcome, and ignoring process can surely damage the outcome – but so, too, does getting lost in process.” (Evans, 2001.p.252

A escola actual continua a organizar-se qual fábrica do período industrial. As aulas obedecendo a tempos concretos e bem definidos, como os tempos e organização de uma linha de montagem; as mesas e as salas tal como as conhecemos desde meados do século XX, altura em que os ideais democráticos fizeram cair os estrados junto ao quadro onde o professor se situava e de onde, sem palco, continua ainda, em alguns casos, a debitar conteúdos e, na generalidade, a impor a massificação da aprendizagem. Basta entrar num conselho de turma e rapidamente percebemos as diferentes concepções dos professores que valorizam os conhecimentos das suas disciplinas e, para quem, todos os alunos deveriam ser excelentes nos seus desempenhos, imputando a terceiros as fragilidades de um sistema que, sistematicamente, não ouve os principais interessados no processo de aprendizagem: os próprios alunos.

Ensinar todos da mesma forma e colocá-los perante os mesmos desafios levanta questões de liderança organizacional. O modelo de escola segmentada em diferentes disciplinas, com cada disciplina organizada com conteúdos programáticos bem definidos não está de acordo com os paradigmas existenciais dos dias de hoje. A vida não está segmentarizada, nem tão pouco se desenvolve em ambientes estanques. Tudo se interliga e se complementa. Se a escola não estiver apta a dar aos seus alunos as competências para a vida, certamente que o seu papel está enviesado e, mais ainda, completamente descontextualizado.

Referem-se as aprendizagens, mas esquecem-se os processos, e objetivam-se as práticas nas finalidades. Continua a pedir-se aos nossos alunos que cheguem ao mesmo destino: realizar o mesmo teste, para, argumenta-se, preparar todos de igual forma para um mundo baseado no modelo de sociedade industrial... que já não existe.

Persistir nesta visão compromete o futuro dos nossos alunos que serão líderes num mundo e numa sociedade que se adivinha repleta de desafios e, portanto, requer adaptações e solução critica e criativa de problemas, no momento, enquadrada em valores morais e éticos capazes de mobilizar um e todos os elementos de qualquer organização.

É óbvio que o mundo está a mudar a uma velocidade vertiginosa, e é difícil acompanhar este paradigma de mudança. A maior parte das mudanças relacionam-se com tecnologia que não só tornou o mundo mais pequeno, como acrescentou valor às vidas profissionais e, muitas vezes, pessoais mas mudou, também, dramaticamente o contexto. E, por isso, os educadores também estão a mudar.

No entanto, não serão as ferramentas tecnológicas que vão engajar os alunos, mas sim as pessoas que as usam e que conseguem desenvolver um interesse comum à volta dos mesmos meios. Há, pois, que vencer o medo do desconhecido. Há que correr riscos. Há que abraçar as ferramentas digitais dos nossos dias, para que o professor faça o que lhe é exigido – ensinar – para aumentar o seu próprio potencial, o conhecimento global de cada um e para levar os seus alunos a serem o melhor que cada um pode, também, ser.

A questão começa por colocar-se no que realmente a escola procura nos seus professores, no contexto dos 4 pilares de educação e nas 7 competências para o século XXI: educadores que se adaptam, que comunicam, que questionam e que se colocam a si próprios numa postura de constante aprendizagem – *lifelong learning*.

São estes professores que possuem uma visão estratégica da sua sala de aula, do seu projeto de profissionalidade, e dos impactos que podem causar com as suas práticas pedagógicas. São inspiradores, modelam, colaboram mas, acima de tudo, correm riscos. Estes são, em nosso entender, as verdadeiras forças motrizes da mudança: quando os professores são apaixonados e trabalham com os seus alunos e inspiram neles estas mesmas características, coisas fantásticas acontecem. A paixão de ensinar resume-se, tão somente, em ajudar os alunos a serem bem-sucedidos.

Além da sociedade e do professor temos uma outra variável em contexto: o próprio aluno e não podemos ficar indiferentes ao facto de que os nossos aprendentes também têm vindo a mudar drasticamente. Se nós, professores, enquanto líderes da sala de aula estivermos realmente comprometidos com esta nova relação que se estabelece entre o ensino e aprendizagem, os nossos alunos perceberão, pelo exemplo, que são, eles próprios, líderes fantásticos, não só no seu processo de aquisição de conhecimento, mas no mundo que os rodeia e na percepção das relações de antropóica que consciencializam.

Outra variável que não podemos descartar é que embora a sociedade tenha mudado e alguns professores tenham acompanhado esta mudança, o problema reside, ainda, no facto de o sistema educativo e as decisões gestionárias das escolas se manterem

estagnadas, em alguns casos, mesmo obsoletas e incapazes de manter o passo perante tantas e sistemáticas demandas.

A liderança faz a diferença. Mas a diferença hoje é o estilo, os comportamentos e os modos de estar, nomeadamente em sala de aula, que devem mudar, se quisermos ir ao encontro dos nossos alunos e dos nossos parceiros sociais. Esta diferença encontra razão no sucesso dos alunos e na escola que deve estar preparada para correr riscos, para encetar mecanismos de colaboração, comunicação, adaptação e preparação dos seus jovens para um mundo excitante de oportunidades.

A liderança implica paixão. Por ensinar. Por aprender. Abraçar os desafios implica modelar pelo exemplo. O professor será o catalisador de mudança enquanto líder e, para tanto, deve focalizar-se nos alunos e comprometê-los com a aprendizagem.

O nosso estudo revelou que a professora pretendeu sempre alunos envolvidos em atividades criativas, à sua escolha, na mestria do *saber fazer e saber estar*. Promoveu a discussão sobre os sentidos da aprendizagem, na resposta à pertinência do conhecimento. Desenvolveu mecanismos que lhe permitiram perceber os impactos da sua própria prática, envolvendo os alunos em mecanismos de auto-avaliação e estabelecimento de metas exequíveis ao ritmo e ao passo de cada um, na assunção de que a diferença não se evidencia, contribui para a diversidade, contrariando o discurso negativista de que *'não pode ser feito porque número de alunos é excessivo'*, como se a diversidade de expectativas fosse entrave ao progresso da aprendizagem.

A liderança do professor pode levar a uma cultura de sala de aula que contribui para um clima organizacional de confiança e bem-estar. Focar o trabalho nos pilares de educação e procurar novas estratégias que permitam ao aluno perceber que aprender faz sentido é liderança do professor. Permitir que os alunos façam, encorajar a vontade de aprender, mostrar caminhos e desafiar processos é liderança do professor. Inspirar uma visão conjunta é o foco da liderança do professor, porque traça todo o rumo da sala de aula e fortalece a coesão grupal.

Embora um estudo de caso não permita retirar conclusões generalizadas para a organização escolar, cremos que a diversidade dos alunos em estudo serve, como justificado anteriormente, como uma amostra do que poderia ser a realidade quotidiana de qualquer sala de aula. Este estudo permitiu, também, perceber o valor da comunidade de aprendizagem dentro da sala de aula e das lideranças a si afetas: no exemplo e nos meios colaborativos de trabalho, na entreatajuda e na partilha, na coragem de enfrentar o desconhecido, levando cada um e todos a celebrar as vitórias e a encorajar a vontade de

se superar. As dinâmicas sociais estabelecidas, no trabalho de pares e de grupo apontam para a liderança que estabelece rumos, influencia os outros, inicia uma mudança sustentável e estabelece relações, muitas vezes de antecipação, perante os obstáculos e superação dos problemas.

Este *empowerment* dos alunos torna-os mais hábeis e autoconfiantes. Leva-os ao nível seguinte da sua construção identitária: no início estão relutantes, depois desconfiados, depois inseguros e depois numa nova fase questionam-se: '*como vou fazer; vou tentar fazer; consigo fazer; vou fazer; consegui fazer*'. Celebram sucessos, assumem as conquistas e partem para um novo desafio, consciencializando que os contributos individuais são essenciais no desenvolvimento dos mecanismos sociais de apoio, no reconhecimento do valor trabalho de grupo socialmente inclusivo, como inclusiva e socialmente desejável é a aprendizagem. Por isso, referem como sendo tão importante conceber o futuro, olhar para lá do imediato e investir numa visão partilhada, assente na definição de objetivos e na criatividade na consecução dos mesmos.

Efetivamente, estabelecer relações é a chave do processo de ensino-aprendizagem, pois quanto mais sustentáveis, tanto maior é o apoio, o *feedback*, a confiança para assumir os riscos e ser pivô da própria mudança, aqui entendida já como evolução. A liderança também se alicerça na oportunidade, no clima e cultura organizacionais e, portanto, no clima de aprendizagem, na construção da identidade pessoal, na comunicação e na valorização social.

Os verdadeiros especialistas da sala de aula são, por isso, os alunos. São eles quem verdadeiramente conduzem o processo de ensinar. Não verbalizam, muitas vezes, a sua visão, não têm no seu quotidiano a consciência do quanto podem ser inspiradores. Quando assumem riscos no desconhecido e se aventuram na solução criativa de situações podem não perceber que estão a desafiar o processo. Quando respeitam as opiniões dos outros e as integram como parte de si na construção colectiva assumem a premissa da acção do outro. Quando servem de exemplo para que outros alcancem o sucesso, encorajam a vontade ir mais longe, de se superarem. Também o nosso estudo demonstrou que os alunos são os verdadeiros líderes da sala de aula, porque lhes foi dada a oportunidade de se reinventarem e de assumirem, como nunca até aqui, as verdadeiras responsabilidades de aprender: na assunção de compromissos de valor moral e ética; na abordagem positiva do erro, e no valor intrínseco do *feedback* enquanto construtor de aprendizagens.

A comunicação também é referida como essencial: o discurso claro e assertivo permite ao aluno entender as suas finalidades de aprendizagem; ao professor descortinar potencialidades e constrangimentos do processo e a ambos proporciona níveis de negociação e *empowerment* que, de outra forma, seriam impensáveis. Isto não significa, porém, que a sala de aula seja um caos de vontades aleatórias. Significa apenas que é missão do professor perceber o que aquele grupo necessita naquele momento e trabalhar a vários ritmos e de diferentes formas pedagógicas dentro da sala de aula, de acordo com as especificidades de cada um.

O estudo demonstrou, também, que um líder (professor) que se adapta é um líder que convence e cativa a confiança dos liderados (alunos). E, de passo em passo, a confiança cresce e a motivação já não surge apenas para satisfação básica das necessidades mais evidentes: a classificação no final do período, mas na urgência de aprender mais. E quando se aprende, multiplicam-se competências exponencialmente e o mundo torna-se melhor.

Não devemos, no entanto, confundir comunicação com informação. Os alunos revelaram que se a instrução clara das tarefas é importante, o que realmente lhes importa é serem ouvidos, porque assim sentem que existe uma linha biunívoca de sentidos comunicacionais, na credibilidade entre o que se diz e o que se faz. Liderar é, também, dar voz, mas assente em critérios de razoabilidade credível, rigorosa e transparente. Sendo cada aluno único no seu ser, deve perceber do professor que este se rege por uma conduta de equidade e justiça, tratando o que é diferente no respeito pela diferença, sendo justo na decisão e coerente na ação. Mais uma vez, o exemplo é essencial, porque cria laços de confiança, visíveis na constatação real dos alunos, por exemplo, de que as classificações estavam, de facto, de acordo com o que tinha sido explicitamente negociado em sala de aula.

Todos os alunos devem ser ouvidos. Todas as opiniões contam. Nem todas as propostas são exequíveis. Mas o respeito e a compreensão levam a que cada um conte a sua própria história. Se o professor não contar a sua própria história, qualquer outro o fará por si. E essa não será certamente a história que desejará contar aos seus alunos. Então, deve ser ele o primeiro a assumir o papel de *'contador da história na sala de aula'* para, com o exemplo, engajar a liderança do próprio aluno.

Ao longo do ano, a professora deste estudo, foi contando a sua própria história, adicionando ao seu percurso profissional os detalhes das histórias que os seus alunos foram contando. Quando se apresentou na entrevista com *"This the story of my life"*, os

alunos perceberam a significância, não só das suas prestações em sala de aula, mas das suas contribuições enquanto pessoas para a construção da sua identidade pessoal e profissional. Reconheceram a sua própria história na maturidade das suas lideranças, explícita nas respostas às exigências e aos desafios da professora.

Também a inovação, muitas vezes referida, foi inicialmente percebida como o recurso às tecnologias de sala de aula, e estas percebidas na sua perspectiva mais redutora: um computador e ligação à internet. Só ao longo do tempo os alunos perceberam que a inovação estava dentro da sua capacidade de solução criativa de problemas e que a tecnologia seria em si própria um meio, eficaz ou não, dependendo da sua utilização. A resistência intransigente, a desvalorização foram inicialmente alvo de '*grandes batalhas*' na sala de aula. Para vencer a resistência há que lutar pelos alunos para que eles possam, também, lutar pelos seus ideais.

E, de novo, se coloca a questão inicial do que se pretende da sala de aula com o recurso específico a meios tecnológicos: desenvolver assunto, despertar a consciência, encontrar respostas para os próprios dilemas, alterar mentalidades, fazer a diferença, ser proativo, implementar a mudança.

Liderar a aprendizagem na era digital é fazer com que os alunos encontrem as suas próprias respostas na aplicação da tecnologia ao mundo real. E, pensamos, não adianta argumentar desculpas, pois há que focalizar nas soluções se se pretender uma escola líder nas aprendizagens e catalisadora da mudança que os alunos merecem e anseiam.

Aprender e criar, analisar, aplicar, avaliar, compreender e correr riscos calculados para avançar e fazer as coisas de modo diferente é essencial para que, ao mesmo tempo, o aluno coloque o seu enfoque nas competências essenciais: criatividade, pensamento criativo, resolução de problemas, colaboração, comunicação, literacia dos *media*, proficiência tecnológica, empreendedorismo, e cidadania e responsabilidade

Os trabalhos realizados pelos alunos, ao mesmo tempo que desenvolviam as competências linguísticas, foram focalizados no que se definiu serem as competências comunicativas essenciais das aprendizagens dos alunos, com recuros ao Quadro Europeu Comum de Referência para a Aprendizagem das Línguas Estrangeiras.

O desenho do espaço da sala de aula com a forma de U, com um computador para dois alunos, permitiu uma liderança da professora orientada para a ação, em que os próprios alunos se viram na necessidade de redesenhar a sua conceção de aprendizagem, focalizada fora da mera aquisição de conteúdos e orientada para a responsabilidade no *aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a estar*.

Os nossos alunos são os líderes da era digital: partilham visões, iniciam diálogos, aprendem com os outros, lideram pelo exemplo, são transparentes nas acções, integram a inovação e a tecnologia e assumem o *empowerment* das ferramentas web2.0. Esta visão de ensinar, aqui implícita, implica abdicar do controlo e dar aos alunos e professores a hipótese de, colaborativamente, criar um novo e melhor caminho, um melhor sistema de ensino para todos.

Dada a oportunidade aos alunos de se expressarem, as suas opiniões encontravam argumentos que, em conjunto, iam sendo discutidos e o caminho desbravado. A liderança da professora assumiu neste aspeto duas vertentes: a de inspirar os alunos na sua própria visão da aprendizagem da língua inglesa e, ao mesmo tempo, de forma subreptícia levar os alunos a expor-se perante o outro em contexto comunicativo. Na verdade, os alunos assumem, muitas vezes, o receio de se expor, porque o erro será penalizado e, por isso, raramente materializam as suas próprias aprendizagens de viva voz.

Também superaram o medo ao propor novos, diferentes e mais instrumentos de avaliação, dos que inicialmente propostos pela professora, e que lhes poderiam proporcionar melhor classificação no final do período, na razão de que a criação de oportunidades de aprendizagem fazem subir os níveis de motivação e, por isso, querem fazer mais. A missão, a visão e os valores interiorizados funcionaram, ainda, como uma marca distintiva nos alunos em estudo: assumem-se como diferentes de todos os outros da escola e percebem que estão melhor preparados para o futuro.

Levantam questões de maturidade, que consideram essencial neste processo de aprendizagem, que exige autorregulação sistemática e constante redefinição de estratégias pessoais. Em todo o caso, os alunos deste estudo também assumiram práticas de liderança fora do espaço da sala de aula, dentro da própria escola e na comunidade, quando tomaram a iniciativa do projecto "*Think outside the box*" que levou ao seu envolvimento na iniciativa desenvolvida pela câmara municipal a propósito de Fernando Pessoa, ou na construção colectiva do livro de fotografias e poesia, assinado por todos e doado à biblioteca da escola, por ocasião da comemoração do Dia da Água, assumindo o mesmo como parte do seu legado às gerações do futuro.

A aprendizagem informal, a solução de problemas e a partilha colaborativa impõem um valor à acção que justifica o conceito '*thinking outside the box*' e quando coisas extraordinárias acontecem, a autoconfiança leva o líder a sentir que as suas contribuições são reais e que o seu legado perdurará de forma sustentável, porque pleno

de sentidos, reconhecidos pela organização, seja o nível da sala de aula, do conselho de turma ou da própria comunidade.

Uma escola de sentidos e com sentido será sempre uma organização aprendente. Exercer uma gestão de pessoas e para pessoas requer lideranças fortes. Responsáveis, sem dúvida. Capazes de prestar contas, obviamente. Mas, sobretudo orientada para as pessoas e para a inclusão. É papel do líder fazer emergir outras lideranças que apoiem e tomem decisões integradoras, numa perspetiva de liderança distribuída. Dentro ou fora da sala de aula.

Precisam-se, pois, processos expeditos na procura de soluções e de recursos que estimulem o pensamento reflexivo e crítico, muito para além das próprias zonas de conforto. Liderança é dar aos alunos ferramentas e recursos para aprender de forma autónoma, correr riscos e ser inovador. É assumir novos constructos que permitem que outros cresçam e se desenvolvam – professores e alunos – para que se descubra o que faz mais sentido para cada um e assim se possa evoluir.

Exercer uma liderança eficaz é, também, integrar o conceito de *lifelong learning*, partindo do pressuposto de que se aprende em qualquer momento, em qualquer lugar, desde que se queira. Partilhar conhecimento, experiências e metodologias faz parte de uma realidade organizacional a que o indivíduo não pode furtar-se.

O verdadeiro líder sabe qual o momento certo para aumentar a determinação, a responsabilidade individual, e como criar oportunidades de desenvolvimento que potenciem o desenvolvimento de competências. A importância das lideranças para o desenvolvimento e melhoria da organização é sobejamente reconhecida. A questão final que se coloca é se as mesmas são reconhecidas e encontram voz nos contextos atuais de gestão e administração para que possam, efectivamente, ser agentes de uma mudança há muito anunciada, mas ainda tão precariamente concretizada.

Prosseguir a investigação na área da liderança poderia, ainda, levar a um estudo disseminado por um nível de ensino – básico ou secundário – na validação das estratégias pedagógicas focalizadas na liderança do aluno proporcionadas por este estudo de caso. Interessante seria, ainda, verificar até que ponto os alunos de ensino básico podem potenciar as suas próprias aprendizagens mediante estratégias *empowerment* em sala de aula, confirmando ou desmistificando esta assunção da necessidade de maturidade para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas, assentes em lideranças proactivas dos alunos.

Dotar a escola de mecanismos que lhe permitam ser uma verdadeira comunidade de aprendizagem seria o caminho organizacional para a qualidade do desempenho de todas as pessoas. Só estas comunidades terão o poder de transformar e fazer avançar a escola na conjuntura, tantas vezes, adversa que se lhe coloca. Neste contexto, ao ser dada aos alunos a possibilidade de criarem a sua própria rede de conhecimento, na procura das suas formas sociais de trabalho, na partilha da informação, na construção do conhecimento pertinente e no desenvolvimento de competências para o século XXI, afigura-se, ainda, interessante continuar o estudo focalizado na perspectiva do aluno, sobre ‘liderança e aprendizagem: as redes de conhecimento e o desenvolvimento curricular’.

Se os alunos são o centro de toda a organização escolar, os professores terão que estar preparados para enfrentar novos desafios, não só para o conhecimento, mas para a aprendizagem; para que eles próprios possam escrever a sua própria história, ao invés de deixarem que outros tomem conta do seu caminho. E quem melhor para trilhar esta nova era que os pares, desde que estejam verdadeiramente empenhados em lideranças assentes na honestidade, na transparência e no rigor da ação?

Levar os professores coordenadores de departamento e membros do conselho pedagógico à reflexão crítica sobre as suas práticas pedagógicas nos domínios do ensinar a conhecer, ensinar, a fazer, ensinar a ser, ensinar a estar e medir os impactos de tais medidas nas aprendizagens dos seus alunos, poderia dar uma objetividade e sentido ao projeto educativo da escola, que prima o sucesso nos resultados académicos, mas não refere os mecanismos de implementação ou controlo das aprendizagens perante a missão que define ser dotar os alunos de saber.

Também um estudo aprofundado face às lideranças dos professores de diferentes áreas curriculares poderia colocar em destaque um diagnóstico fiável das práticas pedagógicas da escola. Em última análise tal estudo poderia, ainda, fazer emergir o rumo pedagógico da organização, na definição clara e assertiva da sua missão e visão, em contexto de práticas de sala de aula.

Um estudo na liderança do diretor e nas suas ações de gestão e administração ao nível pedagógico poderiam, também, dar a perceber até que ponto as suas práticas impulsionam ou refreiam lideranças proactivas que influenciam as aprendizagens e o sucesso dos alunos.

Não podemos finalizar este trabalho sem dar a voz aos verdadeiros protagonistas desta história: os alunos e os conceitos que apresentamos são construídas nas suas próprias palavras:

A professora é como um pilar que dá algumas bases que vão ser utilizadas ao longo da vida, na socialização e na profissão.

Contar a sua própria história é saber que ninguém o fará melhor que o próprio e ser protagonista é assumir as decisões.

Sucesso é sentir-se realizado consigo próprio; sentir que valeu a pena melhorar e crescer; planejar novas metas e ter a capacidade de surpreender-se a si próprio e aos outros.

Aprendizagem é ter confiança para enfrentar o medo, o nervosismo e conseguir trabalhar sobre pressão; saber estar com os outros sem se sentir inferior ou julgado; abrir o maior leque possível de discussões e debates e tornar o conhecimento mais abrangente.

Liderança é a capacidade de saber ouvir os outros, respeitar, dar o exemplo, ser objetivo e claro na comunicação, saber o caminho e ter uma visão do futuro.

Apesar do sucesso ser muitas vezes confundido com aprendizagem, a prática e as reflexões dos alunos demonstram que é necessário criar espaços de liderança, capazes de mudar a escola, nomeadamente a sala de aula, abdicando o professor do controlo que sistematicamente exerce como segurança para as suas opções estratégicas pedagógicas, acrescentando valor no desenvolvimento de competências para o século XXI.

BIBLIOGRAFIA E LEGISLAÇÃO

- Afonso, A. J. (2010). *Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia*, RBPAAE – v.26, n.1, p. 13-30, jan./abr.
- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1990). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Almeida, L., & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Ambrósio, T. (2000). *Situações, Problemas in Actas da Conferência*, CNE, Lisboa.
- Angell, R. (1945). *A critical review of the development of the personal document method in sociology 1920-1940*. In L.Gottschalk, C. Kluckholn & R. Angell (eds), *The use of personal documents in history, anthropology and sociology*. New York: Social Science Research Council.
- Arêdes, J. A. P. (1998). *A filosofia como praxis e arte de viver*. Recuperado em janeiro de 2011 de <http://www.prof2000.pt/users/zaredes/afilosofiacomopraxis.htm>
- Argyris, C. (1975). *A Integração Indivíduo-Organização*, São Paulo: Editora Atlas
- Astin, A. (2010). *Achieving Educational Excellence: A critical assessment of priorities and practices in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Azevedo, J. (2000). *Novo conhecimento. Nova aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Livraria Aberta.
- Barroso, J. (2013). *Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos*. Recuperado em 15 de maio de 2013 de <https://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>
- Bass, B & Steidlmeier, P. (1998). *Ethics, Moral, character and authentic transformational leadership*. Center for Leadership Studies, School of Management, Binghamton University, Binghamton. Recuperado em 23 de janeiro de 2012 de de <http://cls.binghamton.edu/BassSteid.html>
- Batstone, D. (2003). *Saving the corporate soul and (who knows) maybe your own*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

- Bento, A. e Ribeiro, M. (2009). *Análise das Práticas e dos Comportamentos de Liderança dos Alunos da Universidade da Madeira*. XIII Encontro Nacional Educação em Ciências, Castelo Branco, Portugal, Setembro, 1-14, 2009.
- Binghamton University (2012). *Center for Leadership Studies*. Recuperado em 23 de janeiro de 2012 de <http://cls.binghamton.edu/BassSteid.html>,
- Bogdan, R. (1980). *The soft side of hard data*. Phi Delta Kappan.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brassard, e Lessard, (1998). *Evolução do modo de regulação escolar e reestruturação da função de diretor de escolar*. Recuperado em 23 de janeiro de 2012 de <http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a10n44.pdf>
- Bravo, M. P. C.; Eisman, L. B. (1998). *Investigación Educativa*. 3ª Ed. Sevilha: Ediciones Alfar.
- Brignall, S., Modell, S. (2000). *An institutional perspective on performance measurement and management in the new public sector*, Management Accounting Research, Vol. 11, pp. 281–306.
- Bruner, J. (1991). *The Narrative Construction of Reality*. Recuperado em 12 de fevereiro de 2012 de <http://www.semiootika.ee/sygiskool/tekstid/bruner.pdf>
- Brunet, L. (1995). *Clima de trabalho e eficácia da escola*. In A. Nóvoa (coord.), *As Organizações Escolares em Análise*. (pp. 123-140). Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Bryman, A., & Cramer, D. (1992). *Análise de Dados em Ciências Sociais. Introdução às Técnicas Utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- Burgess, R. G. (1997). *A Pesquisa de Terreno. Uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Burns, T.; Stalker, G. M. (1994). *The Management of Innovation*. 3ª ed. New York: Oxford University Press.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. 3ª ed. London: SAGE Publications.
- Carapeto, C. & Fonseca, F. (2006). *Administração Pública - Modernização, Qualidade e Inovação*. 2ª Edição. Edições Sílabo.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carter, K. (1993). *The Place of Story in the Study of Teaching and Teacher Education*. Educational Researcher: AERA.

- Chiavenato, I. (1993). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Brasil, São Paulo: Makron Books, 4ª edição.
- Chiavenato, I. (1990). *Recursos Humanos*. 1ª ed. São Paulo: Ed. Atlas
- Chiavenato, I. (2000). *Recursos Humanos*. 4ª ed. São Paulo: Ed. Atlas
- Cohen, L., Manion, L. & Morriison, K. (2011). *Research Methods in Education*. 7ª ed. New York: Rutledge.
- Cook, T. D., & Reichardt, C. S. (1997). *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Costa, J. A., Mendes, A. N. & Ventura, A. (org.). (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J.A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação, 15(1), pp. 221-244. CIED - Universidade do Minho.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Monografias em Educação. Braga: CIED - Universidade do Minho.
- Covey, S. R. (2002). *Liderança Baseada em Princípios*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Creswell, J. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*, Thousand Oaks, California: Sage.
- Crowther, F., Kaagan, S., Ferguson, M., & Hann, L. (2002). *Developing teacher Curriculum Development*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Dagnelis, P. (1973). *Estatística: Teoria e Métodos*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação - Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Delors, J. (Coord.) (2005). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 9.ª ed. Porto: Edições Asa.
- Denzin, N. (1984). *On understanding emotion*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dias, J. B. (2004). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Donaldson, J. (2001). *Cultivating leadership in schools: Connecting people, purpose, and practice*. New York, NY: Teachers College Press.

- Dutercq, Y. (2005). *Les Regulations Des Politiques D'Education*. P U DE RENNES. Coleção: Des Societés.
- Estêvão, C. (1998). *Gestão estratégica nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Etzioni, A. (1964). *Modern Organizations*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Eurydice, (2007). *Autonomia das Escolas na Europa Políticas e Medidas*. Recuperado em setembro de 2011 de http://eacea.ec.europa.eu/education%20/Eurydice/documents/thematic_reports/090PT.pdf
- Fagundes, P., Seminotti, N. (2009). *A dimensão Coletiva da Liderança*. Cadernos IHU Idéias (Unisinos), Porto Alegre, nº120.
- Ferreira, V. (1990). *O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos*. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 165-196). Porto: Editora Afrontamento.
- Fidel, R. (1992). *The case study method: a case study*. In Glazier, Jack D. & Powell, Ronald R. *Qualitative research in information management*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, 238p. p.37-50.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fontana, A. e Frey, J. (1994). *Interviewing. The art of science*. In Norman Dezin e Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Edições ASA.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Galego, C., & Gomes, A. (2005). *Emancipação, ruptura e inovação: o "focus group" como instrumento de investigação*. Revista Lusófona de Educação, 5,173 – 184. Recuperado em 18 de dezembro de 2011 de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5a10.pdf>
- Gardner, H. (1985) *Multiple intelligences go to school: educational implications of the theory of Multiple Intelligences*. Educational Researcher, v.18, n.8.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Ed.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Ed.

- Gibbs, G. (2009). *Análise de Dados Qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Gimeno, J. (1995). *El Curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Glaser, B & Strauss, A. L., (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Researc*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliott, S. N. and Cravens, X.(2009). *Assessing Learning-Centered Leadership: Connections to Research, Professional Standards, and Current Practices*. In *Leadership and Policy in Schools*, Volume 8, Issue 1.
- Goleman, D.; Boyatzis, R.; Mckee, A. (2007). *Os Novos Líderes - A Inteligência Emocional nas Organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Gomes, A. (2004). *A Escola*. Porto: Porto Editora.
- Gomez, G., FLORES, J., JIMÈNEZ, E. (1996). *Metodologia de la Investigación Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Gowin, (1977). *O Vê epistemológico de Gowin*. Recuperado em 15 de setembro de 2011 de <http://www.fisica-interessante.com/aula-historia-e-epistemologia-da-ciencia-4-ve-epistemologico-de-gowin-1.html>
- Guba, E., Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In Denzin, N., Lincoln, Y. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, pp. 105-117.
- Hamel, J., Dufour, S. & Fortin, D. (1993). *Case Study Methods*. CA: Sage Publications.
- Handy, C. B. (1978). *Como compreender as organizações*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Hargreaves, A.(1998). *Os Professores em Tempos de Mudança – o Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., et al (2001). *Educação para a Mudança – Reinventar a Escola para os Jovens Adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *The Fourth Way*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference: What is the research evidence? Seven Keys to Effective Feedback*. Recuperado em junho de 2012 de <http://www.educationallleaders.govt.nz/Pedagogy-and-assessment/Building-effective-learning-environments/Teachers-Make-a-Difference-What-is-the-Research-Evidence>
- Hattie, J. (2004). *Research and Teaching: Closing the divide? An international colloquium*. Recuperado em junho de 2012 de

[http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/hattie/docs/relationships-between-research-and-teaching-\(2004\).pdf](http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/hattie/docs/relationships-between-research-and-teaching-(2004).pdf)

Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. New York: Routledge.

Hersey, P. & Blanchard, H. (1986). *Psicologia para Administradores*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária Lda

Herzberg, F. (1996). *Work and the nature of man*. Cleveland: World Publishing.

Hess, L. (2010). *Student Leadership Education in Elementary Classrooms*. Dominican University of California, San Rafael, CA.

Hirsch, S. (1997). *Everyone benefits when teachers lead. School Team Innovator: Practical strategies for promoting school improvement*. Recuperado em 13 de Fevereiro, 2011, de <http://www.nsd.org/library/innovator/inn3-97hirsh.html>

Ives, E. (1974). *The tape-recorded interview: A manual for fieldworkers in folklore and oral history*. Knoxville: The University of Tennessee Press.

Katz, D. e Kahn, R. L. (1970). *Psicologia social das organizações*. São Paulo: Atlas.

Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Leadership development for teachers*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Kouzes, J. & Posner, B. (1998). *The Student Leadership Challenge*. Recuperado em 14 de abril de 2013 de <http://www.studentleadershipchallenge.com/Assessments.aspx>

Kouzes, J. & Posner, B. (2006). *A Leader's Legacy*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kouzes, J. & Posner, B. (2009). *O desafio da Liderança*. Casal de Cambra: Ed. Caleidoscópico.

Kurt Lewin (1939-1946). *Lewin's Leadership Styles*. Recuperado em 22 de janeiro de 2012 de <http://psychology.about.com/od/leadership/a/leadstyles.htm>

Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, VA Association of Supervision and Curriculum Development.

Lawrence, P., Lorsch, J. W. (1972). *O Desenvolvimento de Organizações: Diagnóstico e Ação*. São Paulo: Edgard Blucher.

LeBlanc, P. R., & Shelton, M. M. (1997). *Teacher leadership: The needs of teachers*. *Action in Teacher Education*, 19(3), 32-48.

Leite, C. (2002). *Avaliação e Projectos Curriculares de Escola e/ou de Turma*. In ME/DEB (Ed.). *Avaliação das Aprendizagens. Das Concepções às Práticas*. Lisboa.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Luck, H.(2011). *Os desafios da liderança nas escolas*. Recuperado em 22 de abril de 2011 de <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/toda-forca-lider-448526.shtml>
- MacBeath, J., Jakobsen, L., Meuret, D., Schratz, M. (2000). *Self-evaluation in European Schools: a Story of Change*. London: Routledge.
- MacBeath, J.(2006). *A story of change: growing leadership for learning*. Recuperado em 2 de Abril de 2011 de <http://www.springerlink.com/content/22hm47v024014651/>
- Maslow, A. (1998). *Toward a Psychology of Being*. 3rd Edition. NY: Wiley Imprint.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2001). *Research in education: a conceptual introduction*. Nova Iorque: Longman.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Studies Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (1991). *Case Study Research in Education. A qualitative approach*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (1995). *Critical Advances in Reminiscence Work: From Theory to Application*. New York: Springer Publishing Company, Inc.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. (Rev. ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mertens, D. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage Publications.
- Merton, R. K. & Kendall, P. L. (1946). *The focused interview*. American Journal of Sociology, 51, 541-557. Recuperado em fevereiro de 2012 de <http://pt.scribd.com/doc/17069384/Merton-The-Focused-Interview>
- Mintzerg, H. (1983). *Power in and around organizations*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Mintzerg, H. (1989). *Mintzberg on Management. Inside our strange world of Organizations*. New York: The Free Press.
- Moreira, C. (1994). *Planeamento e estratégias de investigação social*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Morgan, G. & Burrell, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis. Elements of the Sociology of Corporate Life*. USA: Ashgate Publishing Company.
- Morgan, D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park. CA: Sage.
- Morgan, G. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. 2nd ed. Sage University Paper.

- Morin, E. (1999). *O pensar complexo. Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Editora Gramond.
- Morin, E. (1996). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 11ª ed., S. Paulo: Cortez Ed.
- Morin, E. (2005). *O método 3: conhecimento do conhecimento*. 3ªed. Porto Alegre: Sulina.
- Morin, E. (2008). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Myers, M. D. (1997). *Qualitative Research in Information Systems*. Recuperado em dezembro de 2011 de <http://www.qual.auckland.ac.nz/>
- Niza, S. (1998). *A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1ºC.E.B*. In *Inovação*, 11, 77-98.
- Nóvoa, A. (coord.) (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Marocco, J. e Garcia-Marques.T., (2006) *Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?*
 Recuperado em maio de 2013 de [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP%204\(1\)%20-%2065-90.pdf77](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP%204(1)%20-%2065-90.pdf77)
- OCDE (2008). *Perspectives des migrations internationales*. Paris: OCDE.
- ONU (1987). *The Global partnership for environment and development: a guide to Agenda 21*. Recuperado em setembro de 2011 de <http://books.google.pt/books?id=i9nyD24LrpgC&pg=PA391&lpg=PA391&dq>
- Olabuenaga, J. I.R. (1996). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Peças, A.(1999). *Uma cultura para o trabalho de projecto*. In *Escola Moderna*. N.º 6, 5.ª série. Recuperado em janeiro de 2012 de http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_2_trab_proj_coop/122_a_02_cultura_trab_proj_apecas.pdf

- Pedersen, D. & Hartley, J. (2008). *The changing context of public leadership and management: Implications for roles and dynamics*. International Journal of Public Sector Management, Vol. 21, No. 4, 2008, 327-339.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2005). *Descobrimos a regressão: com a complementaridade do SPSS*. Lisboa : Edições Sílabo.
- Pinto, P. T. & Grego, M. M. (1992). *Estatística Descritiva*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.
- Pocinho, M. & Figueiredo, J. P. (2000) *SPSS: Uma Ferramenta para a Análise de Dados*. Recuperado em abril de 2013 de http://docentes.ismt.pt/~m_pocinho/manual_SPSS.pdf
- Ponte, J. P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Recuperado em dezembro de 2012 de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf)
- Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*. London: SAGE Publications
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rego, A. (1997). *Liderança nas organizações – teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Resnick, L. (2000). *Novo conhecimento. Nova aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Richardson e Chandler, (2008). *100 Maneiras de Motivar as Pessoas*. Sextante / GMT.
- Roeber, R. J. C. (1973). *The Organization in a Changing Environment*. Addison-Wesley Longman, Incorporated
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME – DEB.
- Roldão, M. do C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada*. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. G. (2000). *O Currículo - uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed.
- Santos, M. (2010). *Liderança Situacional*. Recuperado em 10 de janeiro, 2011, de <http://terrear.blogspot.com/2010/04/lideranca-situacional.html>
- Saumure, K. (2001). *Focus Group - An Overview*. Recuperado em 15 de julho de 2011 de http://www.slis.ualberta.ca/cap02/kristie/focus_group_paper.htm64
- Savater, Fernando (1997). *O Valor de Educar*. Lisboa: Editorial Presença.

- Schofield, J. (1993). *Increasing the generalizability of qualitative research. Social research: Philosophy, Politics and Practice*. Hammersley, M., Ed., Open University and Sage, London: 200-225.
- Sergiovanni, T. J. (2004). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Porto: Ed. Asa.
- Sharon, F. (1999). *Gestão do desempenho*. MA: HRD Press.
- Shein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. 3rd ed. CA: Jossey-Bass.
- Silva, S. M. & Lima, J. A. (2011). *Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária*. Recuperado em julho de 2012 de <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/download/1297/745>
- Silva, R. (2003). *Controle organizacional, cultura e liderança: evolução, transformações e perspectivas*. In RAP, Rio de Janeiro.
- Slater, L. (2005). *Leadership for collaboration: An affective process*. International Journal Leadership in Education, October – December 2005, VOL. 8, NO. 4, 321–333.
- Silva, R. (2003). *Controle organizacional, cultura e liderança: evolução, transformações e perspectivas*. In RAP, Rio de Janeiro.
- Stake, R. E. (1994). *Case studies*. In N. K. Denzin, & Y.S Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage. (pp. 236-247).
- Stake, R. E. (2005). *Qualitative case studies*. In N. K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds.), The Sage handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage. (pp. 443-466).
- Strauss, A.L., Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. London: Sage.
- Taylor, C. & Bogdan, R. C. (1984). *Introduction to qualitative research and methods: The search for meaning*. New York: Wiley.
- Thurler, M. (1998). *A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive*. Recuperado em abril de 2011 de <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes-1998/MGT-1998-08.html>
- Thurler, M. G. (2001). *Um estabelecimento escolar em projecto*. In Inovar no Interior da Escola. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- VA: Association for Supervision and Curriculum Development (2005). Recuperado em janeiro de 2011 de http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/video/The_Common_Sense_of_Differentiation.pdf

- Van Zanten, A. (2004). *Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização*. Recuperado em junho de 2012 de http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2004_01/03_artigo_zanten.pdf
- Vala, J. (1990). *A análise de conteúdo*. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Editora Afrontamento.
- Veloso, L. (2010). *Escolas: Um olhar a partir dos relatórios de avaliação externa*, Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Veiga Simão, A.M. (2002). *Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vieira, C. M. (1999). *A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e credibilidade*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIII, 2, 89-111.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (1993). *Para além dos testes. A avaliação processual na aula de Inglês*. Universidade do Minho: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira em contexto escolar*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa. Para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor*. Dublin: Authentik.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and Motivation*. New York: John Wiley.
- Vygotski, L. S. (2001). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Watts, M. (2003). *The Orchestration of Learning and Teaching Methods in Science Education*. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 3(4), (pp. 451-464).
- Watkins, C. (2001). *Learning and Leading*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Watkins, C. (2003). *Learning: a sense-maker's guide*. Recuperado em fevereiro de 2012 de https://www.academia.edu/547778/Learning_a_sense-makers_guide
- West-Burnham, J. (2010). *Educational Leadership Development*. Recuperado em 13 de fevereiro de 2011, de http://www.johnwest-burnham.co.uk/index.php?option=com_content&view=article&id=14%3Aleadership-for-diversity&catid=5%3Aarticles&limitstart=3

Wittmann, M. L. (2008). *Administração: teoria sistêmica e complexidade*. Santa Maria: Editora UFSM.

Woodward, J. (1965). *História da Administração*. Recuperado em 18 de Fevereiro de 2011 de http://www.historiadaadministracao.com.br/jl/index.php?option=com_content&view=article&id=213:joan-woodward&catid=10:gurus&Itemid=10

Yin, R. K. (1986). *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage Publications.

Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yin, R. K. (2005). *Introducing the world of education: A case study reader*. (pp. xiii-xxii). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yin, R.K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Artmed

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). *What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship*. Review of Educational Research, 74(3),

Zmuda, A., Kuklis, R., & Kline, E. (2004). *Transforming schools: Creating a culture of continuous improvement*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei 6, de 18 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro.

Decreto-Lei n.º 115 A/98, de 4 de maio.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de Setembro.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Decreto-Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho.

Lei 46/86, de 14 de outubro.

Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro.

ANEXOS

ANEXO I: Síntese de Conceitos de liderança educacional segundo os autores abordados

Fullan e Hargreaves [1996]
desenvolve compromissos para além da sala de aula; potencia as lideranças ativas
LeBlanc and Shelton [1997]
desenvolve atitudes positivas e entusiasmo; compromete-se com a organização; assume práticas pedagógicas inovadoras e trabalho colaborativo
York-Barr and Duke [2004]
influencia as práticas pedagógicas dos colegas para a melhoria do desempenho dos alunos
C. & Fonseca [2006]
qualidade que se aprende e desenvolve
Duignan [2006]
promove um conjunto de valores; desafia outros a participar numa visão alargada do currículo, das práticas de ensino e aprendizagem; focaliza-se no conhecimento que perdura; desenvolve modos de operacionalização partilhados
Astin & Astin, citados em Hess [2010]
provoca a mudança; assume relações de trabalho colaborativo; toma ações concretas que afetam os outros; pode não ser detentor de uma posição formal na organização
Hess [2010]
assume responsabilidade pelas próprias acções; dá o exemplo; promove oportunidades de aprendizagem para que os alunos explorem as suas práticas de liderança em projetos e atividades de sala de aula [aprender a conhecer, aprender a fazer]; assume o papel de orientador e educador de valores - função humanizadora, função socializadora e função ética [aprender a ser]

ANEXO II: Modelos e estilos de Liderança

LIDERANÇA: apta a negociar decisões e estabelecer redes de relações		
Estilos	Modelos	Emergentes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ traços de personalidade; ▪ situacional: determinar / dirigir; persuadir / guiar; compartilhar / apoiar; delegar ▪ autocrático / democrático / liberal ▪ gerencial / visionário / estratégico ▪ normativo - instrumental / facilitador / emancipador ▪ poder / influência / autoridade ▪ <i>empowerment</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transformacional ▪ Contingencial ▪ Transacional ▪ Sustentável 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Alunos</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ processos de aprendizagem ▪ <i>Pais</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ processos educativos ▪ <i>Professores</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ processos de ensino

ANEXO III – Autorização do director para o estudo

Exmo. Senhor

Diretor da Escola Secundária com 3º Ciclo

Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados

Maria Lúcia Ramos Massano, professora do Quadro de Escola não Agrupada, a frequentar o Curso de Mestrado em Administração e Gestão Escolar, na Universidade Aberta, e a desenvolver um trabalho de investigação em Liderança e Aprendizagem: o papel do Aluno, nesta escola, no concelho de Odivelas e sob a orientação da Professora Doutora Susana Alexandra Frutuoso Henriques, vem, por este meio, solicitar autorização para a recolha de dados afetos ao estudo.

Será utilizada a seguinte metodologia:

- Amostra: alunos das turmas de 11º e 12º ano da professora
- Instrumentos: inquérito por questionário; narrativas; entrevistas com grupos focais
- Datas: abril e maio de 2013

Serão salvaguardados todos os princípios éticos e morais adstritos ao bom nome da instituição e confidencialidade da origem dos dados.

A divulgação dos resultados será feita à comunidade escolar.

Pede deferimento,

Lúcia Massano

[Deferido em 4 de março de 2013]

ANEXO IV – Autorização dos Encarregados de Educação para participação na fase de pré-teste do estudo estudo

Lucia Massano jolupe17@gmail.com

16/04

11º Ano

Caros encarregados de educação,

Sou a professora de inglês dos nossos jovens e venho, por este meio, solicitar a vossa autorização para que os vossos educandos possam participar na fase de pré-teste, no estudo que me encontro a desenvolver para o Mestrado em Administração e Gestão Escolar, focalizado na liderança e aprendizagens dos alunos.

Os vossos educandos já têm conhecimento dos procedimentos da sua participação:

A entrevista com grupos-focais, com autorização do senhor diretor, realizar-se-à dia 18 de abril, às 8:15h, nas sala E2.7.

A resposta ao questionário online, utilizando a plataforma moodle da escola, realizar-se-à dia no mesmo dia, após o terminus da entrevista.

Agradeço confirmação para este mail.

Muito grata pela colaboração,

Lucia Massano, professora de inglês

ANEXO V – Autorização dos Encarregados de Educação para participação no estudo

Lucia Massano jolupe17@gmail.com

16/04

11º Ano

Caros encarregados de educação,

Sou a professora de inglês dos nossos jovens e venho, por este meio, solicitar a vossa autorização para que os vossos educandos possam participar no estudo que me encontro a desenvolver para o Mestrado em Administração e Gestão Escolar, focalizado na liderança e aprendizagens dos alunos.

Os vossos educandos já têm conhecimento dos procedimentos da sua participação:

A entrevista com grupos-focais, com autorização do senhor diretor, realizar-se-à dia 2 de maio, às 8:15h, na sala E2.7.

As narrativas serão construídas dia 16 de maio, às 8:15h na sala E2.7.

A resposta ao questionário online, utilizando a plataforma moodle da escola, realizar-se-à dia 29 de maio, às 9:00, na sala E2.7.

Agradeço confirmação para este mail.

Muito grata pela colaboração,

Lucia Massano, professora de inglês

Lucia Massano jolupe17@gmail.com

17/04

12º Ano

Caros encarregados de educação,

Sou a professora de inglês dos nossos jovens e venho, por este meio, solicitar a vossa autorização para que os vossos educandos possam participar no estudo que me encontro a desenvolver para o Mestrado em Administração e Gestão Escolar, focalizado na liderança e aprendizagens dos alunos.

A entrevista com grupos-focais, com autorização do senhor diretor, realizar-se-à dia 10 de maio, às 8:15h, na sala E2.7.

As narrativas serão construídas dia 24 de maio, às 8:15h na sala E2.7.

A resposta ao questionário online, utilizando a plataforma moodle da escola, realizar-se-à dia 30 de maio, às 9:00, na sala E2.7.

Agradeço confirmação para este mail.

Muito grata pela colaboração,

Lucia Massano, professora de inglês

ANEXO VI: Questões do SLPI que integram as dimensões “Mostrar o caminho”, “Inspirar uma visão conjunta”; “Desafiar o processo”; “Permitir que os outros ajam”; “Encorajar a vontade”

Mostrar o Caminho	
Liderar a partir daquilo em que se acredita, começando por clarificar os seus valores pessoais; dar o exemplo, ser o modelo de comportamento que espera dos outros; alcançar o direito e o respeito para liderar através do envolvimento e acção individual directa.	
Q1	I set a personal example of what I expect of my classmates.
Q6	I spend time and energy making certain that my colleagues and I adhere to the principles and standards that we have agreed on.
Q11	I follow through on promises and commitments I make.
Q16	I ask for feedback on how my actions affect my colleagues' performance.
Q21	I build consensus around a common set of values for running our classes.
Q26	I have a clear idea of how to work in class.

Inspirar uma visão conjunta	
Ter uma visão do futuro, imaginar as possibilidades atractivas para toda a organização; envolver os outros numa visão comum, a partir do conhecimento profundo dos seus sonhos, esperanças, aspirações e valores.	
Q2	I talk about future trends that will influence how my work gets done.
Q7	I describe a convincing image of what our future can be like.
Q12	I appeal to my colleagues to share an exciting dream of the future.
Q17	I am committed with my class' common vision about learning.
Q22	I paint the “big picture” of what I, myself, and my colleagues aspire to accomplish.
Q27	I speak with genuine conviction about the higher meaning and purpose of our work.

Desafiar o processo

Reconhecer boas ideias, sustentá-las e mostrar vontade de desafiar o sistema para obter novos produtos, serviços e sistemas adotados; experimentar e correr riscos, originando constantemente pequenas vitórias e aprendendo com os erros.

Q3 I seek out challenging opportunities that test my own skills and abilities.

Q8 I challenge myself and my colleagues to try out new and innovative ways to do my/our work.

Q13 I search outside the formal boundaries of the classroom for innovative ways to improve what I do.

Q18 I ask “What can we learn?” when things don’t go as expected.

Q23 I make certain that we set achievable goals, make concrete plans, and establish measurable milestones for the projects and programs we work on.

Q28 I experiment and take risks, even when there is a chance of failure.

Permitir que os outros ajam

Reconhecer as contribuições, através da apreciação pela excelência individual; celebrar os valores e as vitórias, criando um espírito de comunidade.

Q4 I develop cooperative relationships among the colleagues I work with.

Q9 I actively listen to diverse points of view.

Q14 I treat my colleagues with dignity and respect.

Q19 I support the decisions that my colleagues make on their own.

Q24 I give my colleagues a great deal of freedom and choice in deciding how to do our projects.

Q29 I ensure that I, myself, and my colleagues grow in the class by learning new skills and developing ourselves.

Encorajar a vontade

Promover a colaboração de todos, fomentando objectivos cooperativos e construindo confiança; valorizar os outros, partilhando poder e discrição; utilizar a palavra «nós».

Q5 I praise my colleagues for a job well done.

Q10 I make it a point to let people know about my confidence in my abilities.

Q15 I make sure that my colleagues are creatively rewarded for their contributions to the success of projects.

Q20 I publicly recognize my colleagues who exemplify commitment to shared values.

Q25 I find ways to celebrate accomplishments.

Q30 I give my colleagues lots of appreciation and support for their contributions.

ANEXO VII – Pré-teste

Entrevista- 1ª parte

Atividade: Warm-Up

Dia: 18 de abril de 2013

Sala E2.6

Nº de alunos: 8

11º Ano, Curso de Ciências Socioeconômicas

Professora: Muito bom dia a todos. Obrigada por terem vindo. Já sabem que estamos aqui no âmbito do meu trabalho de investigação que está focalizado nas aprendizagens dos alunos e nos papéis que os alunos têm na sala de aula e no papel que tem também, o professor e, portanto, neste sentido, agradeço a vossa colaboração. Asseguro-vos o anonimato, ou seja, nunca ninguém terá acesso aos vossos nomes nem à vossa identificação pessoal e também já tínhamos conversado que vocês não se importariam que a entrevista fosse gravada. Esta parte da nossa entrevista, uma vez que depois teremos a outra segunda parte, que não será gravada. Também vos asseguro que logo que tenha o resultado desta investigação, comunicar-vos-ei os mesmos para vocês poderem, também em termos de futuro, melhorar a forma como fazem as vossas aprendizagens. Estamos todos de acordo? Alguém tem alguma dúvida? Querem colocar alguma questão? (Pausa) Não? Estão todos muito bonitos, muito lindos e vão ficar lindíssimos na gravação e eu prometo que vou transmitir isso nos meus escritos (risos) também nas minhas escritas, que estão muito jeitosos.

Então e assim... o que é que vamos conversar aqui hoje neste bocadinho? Vamos conversar sobre aquilo que verdadeiramente faz sentido para vocês quando aprendem inglês. Vamos focalizar-nos apenas na disciplina de inglês e na vossa experiência este ano letivo (mais este ano letivo) mas tendo em conta toda a grande abrangência que tem o inglês e a sua aprendizagem ao longo de todos estes anos que vocês têm estado na escola, está bem? (os alunos anuem com a cabeça)

Então, digam-me uma coisa: Vocês consideram que há disciplinas mais importantes do que outras? Nem sempre são essas as disciplinas que vocês mais gostam e onde é que situam o inglês? (os alunos mantêm-se em silêncio, obviamente 'intimidados' pela câmara de filmar) Três questões numa só: Há disciplinas mais importantes que outras?

Alunos (convictos): Sim.

Professora: Sim... definitivamente! Quais, por exemplo? Querem dizer, ou não querem?

Alunos em coro: as específicas... matemática.

Professora: As específicas, matemática... porquê? Porquê?

Aluno A: Estão mais ligadas à área que nós vamos trabalhar um dia... por exemplo economia, geografia...

Professora: Então, digam-me lá outra coisa: e onde é que situam o inglês no meio disto tudo? É importante? Não é importante?

Aluna M: Sim, é importante. É uma disciplina muito importante. Vamos precisar de muito de inglês no futuro.

Aluna I: E se um dia quisermos ir para fora do país vai-nos dar algo diferente. Vai ser mais simples.

Professora: mais opiniões...?

Aluno J: Se Não é uma disciplina tão importante quanto a matemática, a economia ou a geografia, mas é uma disciplina que permite aprender uma língua nova que, pronto, é uma língua muito falada em todo o mundo e para qualquer parte do mundo que a gente vá, a gente consegue comunicar em inglês e essa parte acho que é muito importante.

Professora: Então, e digam-me cá... portanto, estão-me a dizer que aquilo que aprendem faz sentido em inglês para depois no futuro poderem ter melhores hipóteses de sucesso na faculdade, melhores hipóteses de sucesso até na vossa vida profissional e quando saírem? É isso?

Alunos: Sim, sim

Professora: Não é definitivamente a disciplina de que mais gostam? (Silêncio) Podem estar à vontade e dizer... (Risos)

Alunam: É! É!

Aluna A: Eu do que mais gosto é de inglês!

Aluno A. Não é a que eu mais gosto, mas considero muito importante.

Professora: Então e digam-me lá uma coisa: porque é que não gostam? Conseguem identificar alguns motivos porque é que não gostam? Porque é que não é aquela que vos diz mais?

Aluno J: Em 1º lugar porque não faz muito parte de nós. Nós estamos num curso considerado com números, não é... economia. E termos inglês, português.... Eu percebo que é importante, mas não é tão fulcral para o nosso curso, porque vamos estar relacionados com outra área, mas não lhe retiro importância por causa disso

Aluna A: Se calhar não gosto tanto porque não é a que eu tenho mais jeito

Aluno N: pois, pois...estou como o A: acaba por ser a disciplina a que não temos mais facilidade e acaba por ser a que menos gostamos. Nós gostamos sempre das disciplinas pelo grau de facilidade ou dificuldade que nós temos perante essas disciplinas.

Aluno A: Por exemplo, eu acho que tenho mais jeito para economia. Se calhar, até para a matemática, mais do que para o inglês

(os alunos riem... e alguns: pois....)

Professora. Muito bem! Então vocês traduzem esse ‘mau jeito’ em duas categorias: na dificuldade que sentem e depois também na classificação que têm, a nota que têm, ou não?

Todos: Também... também está relacionado

Professora (rindo) Também? Também é importante? Se tivessem 20 a inglês....

Gostavam muito de inglês, é isso?

(Alunos rindo) era a minha disciplina preferida!

Aluna C: Mas para termos 20, não tínhamos dificuldades, não é stora?

Professora: Ou poderiam ter dificuldades e ultrapassá-las....

Alunos: sim... claro...

Aluno N: Quando temos uma nota mais elevada, acabamos sempre por gostar mais e vamos querer sempre entrar mais naquela aula porque sabemos aquela disciplina nos vai dar uma nota mais elevada e que vai ser melhor para nós.

Professora: Muito bem? Mais alguma coisa? (silêncio) Não? Então digam lá uma coisa. No início do ano, deste ano letivo, sentiram que iam haver algumas diferenças na forma como as aulas iam decorrer em inglês?

Alunos riem e em coro. Sim! Sim!

Professora: sim??? É unânime?

Alunos: sim, sim

Professora: O que sentiram?

Aluna M: Nós, ano passado era mais estar em sala de aula, ler textos e responder a perguntas. Este ano desenvolve mais um bocado a oralidade eu acho que isso é mais importante.

Aluna I: do 10º para o 11º, eu senti uma grande diferença. Já tinha stora do ano passado desde o 7º. Então, agora mudar no 11º e trabalhar muito mais a oralidade, a que não estava habituada... para mim foi uma grande diferença!

Aluno A: Acho que acaba por ser muito mais importante a oralidade do que propriamente a teoria porque quando nós aplicamos o inglês, aplicamo-lo normalmente

oralmente. Também temos que saber escrever, mas sabendo escrever, também vamos saber falar. E é assim que treinamos a nossa fluência.

Silêncio

Professora. Certo.... Mais opiniões?

Aluno J. : Eu falo por mim, eu tenho inglês desde o meu 4º ano e nunca fui grande coisa a inglês... pronto, era sempre o mesmo método: ir para uma sala de aula e aprendíamos uma data de verbos e decorávamos os verbos e fazíamos testes desse gênero. Eu nunca consegui aprender muito inglês porque não treinamos o inglês e acho que é importante treinar, treinar inglês. Porque, por exemplo, uma pessoa passa tantos anos a estudar inglês e, no meu caso, não consegue, pronto, falar corretamente inglês com tantos anos e vê pessoas que depois de 2 ou 3 meses num país que fala inglês e consegue vir do país já a falar umas coisas em inglês, penso que treinar a nossa oralidade, como temos feito nas aulas, acho que é mais lucrativo para a nossa vida enquanto alunos. Porque depois isto... nós ao sabermos falar, o nosso raciocínio leva-nos a ser melhores na gramática, porque também desenvolvemos essas partes, pronto, penso que é efetivamente melhor.

(Silêncio)

Professora: Mais opiniões...

Alunos entreolham-se e o aluno N avança: Acho que é assim: o nosso curso é... não é a disciplina de inglês, por isso é que acaba no 11º ano. E uma disciplina que podemos usar no nosso mercado de trabalho, mas se não formos para uma empresa internacional, dificilmente iremos utilizar o inglês. Se calhar para perceber alguns documentos que venham, etc, mas o inglês, para mim, na minha opinião, acaba por ser a disciplina que irei utilizar como recurso para viajar. Então, se calhar, a oralidade é mais importante que a escrita porque se nós formos utilizar o inglês, neste caso, viajar, lazer, etc, etc, vai ser a oralidade que vai nos facilitar a comunicação com outro tipo de pessoas e outros países. Não tanto a escrita. Agora é assim, para pessoas de línguas que se calhar vão utilizar... escolher relações internacionais, etc, etc, se calhar aí vão precisar mais da escrita mas, para o geral, acho que sim, vai ser a oralidade que vai contar mais.

Professora: Então, a grande diferença que vocês notaram foi que as aulas eram sobretudo orais, focalizavam-se sobretudo na oralidade. Quando é que vocês começaram a perceber estas mudanças na forma como as aulas iam ser organizadas?

Aluna M: Foi logo nas primeiras aulas, quando a stora pediu para fazermos um trabalho para apresentar na aula a seguir...

Aluna I: ficamos assim um bocado....

(Silêncio)

Professora: Ficaram assim um bocado....

Aluno I: assustados.

Professora: Assustados?

(os alunos riem)

Aluna AM: Não, quer dizer...

Aluno A: A professora pediu para fazer um trabalho de 5 slides, se não estou em erro e nós ficámos assim... fogo!

Aluna I: Foi um bocado com receio, eu acho. Nós não estávamos habituados. Não estávamos habituados a ter esse método de trabalho e ficámos a pensar: será que isto vai ser sempre assim?

Aluna M: Depois foi quando também fomos para a sala de computadores e saímos da sala de aula normal e aí percebemos logo que ia ser diferente

Professora: E isso causou em vocês algum receio?

Aluno J: Sim, porque não estávamos habituados. Nos outros anos, eu falo por mim, quando nós tínhamos uma apresentação oral, nós tínhamos sempre... era uma, normalmente, ou duas no máximo por período, nós tínhamos muito tempo para preparar aquilo e acho que, pronto, na minha opinião, o que as pessoas eu próprio fazia era, como tínhamos tanto tempo, decorávamos aquelas apresentações. Nós nem tínhamos bem, às vezes, a noção daquilo que estávamos a dizer porque íamos ao tradutor ou coisa do género e reproduzíamos o que lá estava. E acho que agora com este método nós somos tão obrigados a fazer estas coisas tão regularmente que as coisas acabam por encaixar. Eu, por exemplo, nas minhas apresentações, em anos passados, decorava e agora já tenho um pouco mais de facilidade a comunicar porque, pronto, isto tem tudo a ver com o treino.

Professora: Como é que vocês conseguiram superar esse receio? Esse medo?

Aluna I: Na minha opinião... eu acho... fomos habituando porque, como já tínhamos dito, nós fomos para uma sala destas (computadores) e pelas dicas que a stora nos deu que íamos ter... íamos falar muito em inglês, fazer muitas apresentações e, no meu caso, acho que me fui mentalizando disso e em relação ao que o J disse, no meu caso, quando falo inglês já sai mais naturalmente, já não preciso decorar porque já aprendi e é tudo natural... Não é aquela pressão de estar a decorar para saber.

Aluno N. Eu acho que com a stora, e corrija-me se estou equivocado, acho que o objetivo da stora foi puxar pela nossa espontaneidade a falar inglês, porque com tantas

apresentações, nós nunca conseguiríamos ter preparação, digamos assim, de ter um texto, talvez, por aula, nós nunca teríamos possibilidade de o fazer. Logo a stora com o tipo de trabalhos que pôs ao longo do ano, muitos trabalhos e diferentes tipos de apresentação, orais e outras, acaba por ser... por puxar pela nossa espontaneidade. Claro que vai calhar no ‘vocês’, ‘vão ser vocês’ a ter uma coisa preparada e vão ser os nossos erros e vão se notar as nossas dificuldades em inglês, mas acho que o objetivo da stora é que nós consigamos perceber que nós com a nossa espontaneidade vamos começando a crescer e a evoluir na perspectiva de que começamos a perceber os nossos erros e começamos a corrigi-los. Se calhar, uns mais lentamente que outros, mas começamos a corrigir e a perceber que vamos ter que utilizar o inglês com espontaneidade. Claro que temos que pensar no que vamos dizer e tentar dizer da maneira mais correcta para que a pessoa que está a falar connosco perceba também da maneira mais correcta, mas acho que o que a stora preparou foi que nós conseguíssemos falar com espontaneidade e falar por nós mesmos e não com coisas preparadas, como decorar, mas preparadas por nós mesmos e começarmos a falar por nós mesmos.

Professora: Mas isso é um risco muito grande para vocês, ou não?

Alunos. Sim

Professora. Então e como conseguiram ultrapassar esse risco? Como é que se sentiram perante esse desafio que vos é colocado?

Aluna M: a princípio é um bocado complicado. Ficamos um bocado mais nervosos, ter que falar á frente da turma toda, mas com a prática, pronto, vai lá...

Professora. Banalizou-se?

Alunos: sim

Aluno J. teve que ser (encolhe os ombros a rir)

Professora: o medo de errar banalizou-se?

Aluna I: Como já é claro, já é normal para nós. Como já estamos habituados a falar para o público, isso já é normal, eu falo por mim... já não tenho aquele nervosismo: e agora vou falar para a turma, espera lá...

Aluno A. No primeiro trabalho, ia a tremer

(todos riem) Agora também, mas já não é tanto. Isto treina não só o inglês, mas a nossa capacidade de apresentar, o que pode ser aproveitado para qualquer situação. E trabalhar com pressão, também, isso é fundamental.

Professora: Ok! Ok! Então o que é que vocês esperavam realmente da aula de inglês quando começaram? (Silêncio)

Aluno J: Nós não estávamos habituados e como foi tudo tão rápido. ‘Vá, façam 5 slides e depois apresentam’ e nós... então e agora? Nós tínhamos sempre tanto tempo para decorar tudo e agora como é que vamos fazer isso? E, pronto, como é tão regular, no período passado quando foi pra apresentar aqueles trabalhos de grupo, a professora não disse quando é que era para apresentar e houve um dia: ‘Hoje é para apresentar!’ e nós temos de arranjar maneira, nós próprios de conseguir superar essa dificuldade. E mudamos um bocado as prioridades, nós antes tínhamos mais a intenção de não cometer o erro. Podíamos falar pouco, mas não cometíamos o erro e agora acho que o principal objetivo é nós falarmos, mesmo que cometemos algum erro não importa, o que importa é que conseguimos desenvolver essa parte da nossa oralidade e falar, independentemente se cometemos erros ou não e acho que essa é que é a parte mais importante.

Professora: Vocês sentem-se importantes, sentem que são vocês próprios que estão na frente das coisas e que a responsabilidade é vossa?

Alunos: sim, sim

Aluna M: Somos nós, com o nosso trabalho que preparámos, e que não decorámos, é um bocado mais genuíno

Professora: é isto de todo o que vocês esperam da aula de inglês?

Alunos: ao princípio não, mas agora sim, já estamos habituados.

Aluno J: Eu tinha mais a noção de que ia ser praticamente a mesma coisa, mas o que fazíamos em suporte de papel, íamos fazer em suporte digital, pensei que fosse um pouco mais assim. As fichas que nós fazíamos nas aulas, íamos fazer também no computador, mas depois quando comecei a ver o desenrolar das aulas, comecei a perceber que era um pouco diferente

Professora: Começaram a perceber logo no início....

(Os alunos riem...)

Aluno A (a rir): Se calhar foi só hoje, por ser a primeira vez... vamos ver como vai ser a próxima. Mas depois começámos a pensar: Não! Vai ser sempre assim (todos riem)

Professora: Vocês sentiram, ao longo deste tempo, deste processo, que estavam a ser ouvidos? Ou seja, embora não fosse verbalizado muitas vezes em sala de aula, em conversas no dia-a-dia entre nós, aquilo que era esperado que vocês fizesse, as decisões eram vossas e que a professora de alguma forma ouvia a forma como vocês queriam fazer as apresentações, a forma como vocês queriam fazer as aulas... vocês acham que no fundo, havia ali uma conversa entre nós, nem que fosse só de olhares em que vos era

dada a primazia de fazer o que quisessem, como quisessem ou achavam que havia muitas regras rígidas e impostas ou havia ali um bocadinho das duas coisas?

Aluna I: Acho que isso das regras, não, porque....

Professora: Não há regras, de todo, na aula de inglês...

Aluna I: Há, mas não é assim tão rígido. Claro que há regras para termos que fazer aquela aula e apresentação e temos que definir um certo caminho, não é?

Aluno N. temos as diretrizes do que temos que fazer

Aluna I: Eu acho que a stora sempre nos deixou à vontade. É assim: a stora dava-nos o guia e a partir daí nós fazíamos como nós quiséssemos. Não Havia: agora tens que fazer assim e acabou. Eu nunca senti isso.

Aluno J. Só o facto de nós podermos, por exemplo, escolher a música a apresentar ou falar daquela pessoa, acho que isso é melhor para nós porque, pelo menos quando começamos a falar, quando temos esse poder sobre as coisas, quando nós estávamos a falar sobre as disciplinas, quando nós somos melhores, vamos para essas aulas com a melhor disposição porque somos melhor nisso e o facto de nós sabermos que vamos falar sobre uma coisa em que não somos obrigados, como.... nós o ano passado, as apresentações orais tinham que ser sobre uma coisa que nos era impingida e agora nós queremos o nosso tema e, mesmo em português, nós sabemos alguns assuntos e os tópicos que vamos tratar e como falamos de nós é mais fácil e permite sermos melhores naquilo que estamos a apresentar.

Aluno A: Dá mais vontade quando é para fazer trabalhos sobre música porque gosto mais de música e outras pessoas gostam mais de filmes, ficam mais motivados para falar sobre filmes e sai-nos mais naturalmente, porque estamos mais à vontade.

Aluna A: Isso em relação ao 10º ano não era assim. Tínhamos que fazer aquilo e era aquilo! Uns gostavam, outros não gostavam e aqui a stora dá-nos o tempo, o tema geral e a partir daí nós somos livres de escolhermos o que nós quisermos..

Aluno A: O que importa é como nós falamos e isso é puxar por nós, é falar mais, mais, mais, mais....

Aluno J: isto também traz certas responsabilidades porque nos outros anos era igual para todos, uns podiam gostar e outros não, mas tínhamos que fazer aquilo e éramos responsabilizados pelo que fazíamos. Só que agora se nós não nos sairmos bem no que estamos a fazer, é tudo nosso porque nós é que escolhemos aquele tema e se nós sentimos que não estamos preparados para falar sobre aquilo, mais valia ter escolhido outra coisa qualquer e não ter arriscado nesse tema só.

Professora: então e as pessoas que são mais caladas em sala de aula e, pelos vistos aqui também, (risos) como é que se integraram nesta nova... ‘nova, se calhar não foi bem a palavra certa, neste método... novo, no fundo, não é? Para vocês foi novo... Como é que vocês se integraram? Vocês que falam tão pouco?

Aluna C: Para mim foi muito difícil, porque eu já antes tinha dificuldade em enfrentar a turma e ainda por cima em inglês, então este ano foi ... (suspira) foi um medo.... Ainda não foi superado na totalidade, não é... mas vai maneirando

Professora: como não foi superado, explica lá, ainda tens muitos receios...

Aluna C. Não é muito medo, mas ... (silêncio)

Professora: Mas porquê?

Aluna C: Porque eu não sou muito boa a inglês...

Professora: Mas tu já paraste para pensar bem nas coisas que consegues fazer em inglês? Agora vou tirar 5 minutos só para mim e pensar naquilo que consigo fazer....

(Silêncio)

Aluna AM: Eu faço às vezes, páro para pensar no meu esforço e no que quero fazer

Professora: Não traçam objetivos para o vosso desempenho?

Aluna M: Objetivos, acho que todos temos, mas não penso muito para pensar. Só mais perto da autoavaliação, aí é que pensamos no que conseguimos fazer, nos momentos formais de autoavaliação...

Aluna I: Eu vou falar por mim, eu quando estou a preparar a minha apresentação oral eu penso. Será que vou ser capaz de dizer isto? Tenho receio, porque, como a C disse, nós temos dificuldades, mas eu sou sincera, desde o 10º para o 11º, acho que já evoluiu alguma coisinha em mim, já consigo falar mais, porque no 10º era uma pressão que a pessoa nem saía do lugar, estava ali quase a morrer... agora não (ri-se)

Professora: Vou pedir, e gostaria mesmo que o fizessem, que me dessem uma palavra ou uma expressão que definisse o papel da professora e uma palavra, ou expressão que definisse o papel do aluno na aprendizagem. Vamos começar pela professora. Algo que defina a professora: (Silêncio)

Aluna A: Apoio. Acho que a stora nos ajuda a desenvolver as nossas capacidades e, por exemplo, eu estava sempre com muito medo de falar, tremia por todos os lados, sentia toda a gente a olhar para mim e estava a ser avaliada. Eu acho que a stora nos apoia e nos deixa mais calmos. Acredita e deixa-nos mais confortáveis.

Aluna M: Guia. Porque acaba por ser alguém que nos guia para darmos o nosso melhor e nos aconselha, mas não é mais que isso porque o trabalho tem que partir de nós.

Aluno N: Persistência. Porque este tipo de trabalhos acaba, sem nós repararmos, por fazer evoluir a nossa capacidade em inglês. Mesmo que estejamos a errar estamos sempre a evoluir.

Professora: Esta persistência de que falas é só para a professora ou também para o aluno?

Aluno N: Para a professora.

Aluna I: Preocupada, porque notei que a stora esta sempre preocupada com o nosso trabalho, se nós temos alguma dúvida, ou assim, nós vamos falar com a professora e ajuda-nos e nós temos consciência disso, que está sempre disposta a ajudar-nos e, mesmo com problemas pessoais, a professora preocupa-se com cada um. Já notei que quando há alunos que não fazem a tarefa, a professora dá sempre uma segunda oportunidade, porque está preocupada com a nota que aquele aluno vai ter e, por um lado, para alguns acho que é mau, porque depois aproveitam-se disso, mas por outro é bom porque sei que se nos dá essa oportunidade de fazer uma segunda vez, ou noutra data, é porque está preocupada connosco.

Aluno J: A exigência da própria professora. Não a exigência de termos que fazer isto e aquilo, tudo muito certinho, mas aquela exigência de querer mais de nós. Às vezes nós próprios duvidamos e pensamos: 'não, não vou fazer isto porque não sou capaz' e o voto de confiança que a stora nos dá permite a gente dizer: 'Espera lá. Eu sei que sou capaz. Se a professora está a acreditar em mim é porque eu tenho algum valor' e acho que isso para nós é estimulante e importante.

Aluno A: A professora funciona como um pilar porque nos dá algumas bases que nós vamos usar ao longo da nossa vida toda, nas apresentações, na socialização, no nosso emprego, eu acho que acaba por ser um pilar.

Professora: Mais? Não? Ok... então e como alunos? O que é que vos define como alunos?

Aluna I: Isso é mais difícil...(Silêncio e risos)

Aluno A: Preguiça.

Professora: Na aula de inglês? Não me parece....

Aluna A: Responsabilidade.

Aluno N: Os erros. É com os erros que aprendemos.

Aluna M: A exigência. Temos que ser exigentes connosco próprios para darmos o nosso melhor.

Aluna AM: O trabalho. Quando estou a trabalhar para inglês não me distraio

Aluno J: É importante acreditarmos em nós mesmos porque facilita. Para além de facilitar, se acreditarmos em nós mesmos, nós conseguimos ter outra segurança para ver as coisas que as pessoas sem confiança não têm.

Aluna I: Em relação ao que disse o J, a confiança é fundamental.

Professora: Tudo dito?

Alunos: Sim...

Professora: O que é ter sucesso?

Aluna C: É conseguir ultrapassar as nossas dificuldades e querer sempre mais.

Aluna M: Alcançar os nossos objectivos, tanto em termos de desenvolver alguma capacidade que não esteja tão desenvolvida, mas também alcançar a nota que nós queremos porque isso implica trabalhar para ela.

Aluna I: Para mim, o essencial é ultrapassar as minhas dificuldades, porque posso não ter uma grande nota, mas sei que já evolui muito desde que comecei este ano. Isso para mim é essencial.

Aluno A: O meu sucesso a inglês é eu saber que vou conseguir, por exemplo, ter uma conversa, conseguir ter um diálogo com alguém em inglês. Neste momento ainda não consigo. Tenho muitas dificuldades. No outro dia, tentei e ainda não consigo. Uma vitória para mim é saber que um dia vou conseguir ter um diálogo, fazer um texto na perfeição.

Professora: Mais...? Tudo dito?

Alunos: Sim... Por agora sim...

Professora: Muito obrigada e vamos então passar à segunda fase no nosso trabalho de hoje. Muito obrigada por esta primeira parte e vamos, então continuar, está bem?

ANEXO VIII – Pré-teste: Narrativa

Data: 18 de abril

Sala E2.6

Hora: 9h

Nº de alunos: 8

Caros alunos,

No seguimento da nossa conversa, proponho-vos a seguinte atividade.

Tarefa:	Escrever uma narrativa.
---------	-------------------------

Objetivo:	Recolher dados sobre os papéis do professor e do aluno no processo de aprendizagem.
-----------	---

Fases da Tarefa	1. Formar grupos de dez alunos.
	2. Ler atentamente o caso abaixo exposto.
	3. Ler atentamente o que é solicitado nos grupos A e B.
	4. Relacionar o caso com as questões colocadas em A e B.
	5. Organizar a forma social de trabalho mais adequada à tarefa.
	6. Tomar notas durante a discussão.
	7. Escrever uma narrativa baseada nas conclusões da discussão.

Operacionalização	1. Documento em <i>word</i>
	2. 3 páginas A4
	3. Letra: Times New Roman 12
	4. Espaçamento: 1,5
	5. Margens: 3cm
	6. Não identificado
	7. Tempo: 60 minutos

Obrigada pela colaboração!

Prof. Lúcia Massano

A aula inicia-se com a apresentação da canção da aluna Diana.

A aluna procurou introduzir algumas melhorias em relação ao modelo utilizado pelos dois colegas anteriores. Para além de mostrar o vídeo da canção acompanhou-o com a letra da canção onde salientou as frases que considerou mais importantes e interessantes. Terminou fazendo a ponte entre a canção e a sua própria vida. Apesar de se notar uma preparação cuidada da apresentação a aluna revelou um grande nervosismo que justificou pela sua exposição perante a turma.

A turma manteve-se muito atenta à apresentação, como habitualmente. No final vários alunos realçaram o interesse da apresentação e a forma como tinha sido apresentada. Daí a sua atenção.

A aluna referiu que a tarefa tinha dado algum trabalho mas até tinha dado satisfação a preparar e tinha obrigado a alguma reflexão sobre alguns aspetos marcantes da sua vida. A dificuldade tinha sido fazer a apresentação em inglês, mais por falta de hábito do que por falta de competência linguística, mas acreditava que esse aspeto iria melhorar ao longo do ano. Foi a própria aluna que referiu o facto de realizar a sua autoavaliação por escrito pois “iria gostar de comparar a sua prestação de hoje com as futuras”.

Tendo em conta esta situação e a vossa experiência nas aulas de inglês, gostaria que escrevessem um texto:

A. sobre a vossa realidade na aprendizagem:

1. enquanto indivíduos
2. enquanto grupo
3. nos objetivos e nas finalidades que foram traçando para o vosso percurso
4. na forma como se organizaram
5. nos recursos que escolheram para aprender e nos desafios que se colocaram
6. no papel que verdadeiramente desempenharam nas aulas
7. na pertinência de aprender

sobre o papel da professora:

1. Como influencia a vossa vontade de aprender?
2. Como interage? Dá espaços de diálogo? Ouve as vossas intenções na aprendizagem? Apoia as vossas iniciativas?
3. Define regras? Esclarece propósitos? Dá feedback? Monitoriza? Incentiva?
4. Que relações estabelece? Cria oportunidades para um ambiente favorável?
5. Partilha uma vontade comum de aprender com todos?
6. Incentiva novas formas de trabalho e procura de novas situações e instrumentos que potenciam a aprendizagem?

.....

Tendo em conta a situação apresentada, e focalizando o papel da professora, o grupo pensa que a esta influenciou a apresentação da aluna de uma forma bastante positiva. Esta influência deveu-se ao facto de a professora lhe ter dado liberdade para apresentar a música que quisesse e fazer a apresentação da forma que quisesse.

Por ter identificado como ponto de interesse a apresentação de uma música em sala de aula, a actuação da professora foi bastante relevante uma vez que o aluno que apresenta a música se sente mais confortável, mais dentro do assunto e não fica tão nervoso por apresentar uma música de que gosta e que lhe transmite maior segurança. Tanto quem apresenta como quem observa a apresentação se sente mais motivado uma vez que é um tema do interesse de todos, especialmente dos jovens.

Pensamos, também, que houve influência anterior por parte da professora na forma como a aluna fez a monitorização da sua aprendizagem e nos mecanismos de feedback que lhe foram proporcionados uma vez que esses mecanismos facilitaram o trabalho da aluna pois acabou por funcionar como um guia e a professora não teve de se preocupar tanto com isso. Também os mecanismos de feedback foram bastante úteis para a aluna avaliar a sua apresentação de forma a melhorar nas próximas e não ter tantas dificuldades ou cometer os mesmos erros.

O trabalho que a professora vem desenvolvendo em sala de aula, proporcionou aos alunos um ambiente afectivo favorável às interacções entre todos porque acaba por deixar os alunos mais à vontade para fazerem o trabalho que quiserem, dentro das directrizes da professora, e também porque se sentem mais confortáveis com os colegas, e mais descontraídos.

Os alunos, no seu processo de aprendizagem, foram sempre guiados pela professora de forma a darem sempre o seu melhor, sendo mais espontâneos e descontraídos, e encorajando os alunos a fazerem o que quiserem porque isso lhes irá dar mais segurança e à vontade.

Concluindo, em relação ao papel da professora, esta desempenha um papel fulcral nas aulas funcionando como guia, guiando os alunos a alcançarem o seu melhor e não terem medo de uma apresentação.

A aluna, com esta apresentação e com todo o trabalho desenvolvido nas aulas, desenvolve vários níveis: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e, por fim, aprender a ser.

Aprender a conhecer pois com todas as apresentações, ela conhece novos temas, novas músicas, novas culturas. Também ouvindo as apresentações dos colegas pode alargar o seu conhecimento, visto que, todos têm gostos diferentes.

Aprender a fazer porque tendo liberdade para escolher o tema da sua apresentação, a aluna acaba por ter um leque muito grande de escolhas e precisa de decidir o que quer fazer, e como quer apresentar. É importante esta liberdade para aprender a fazer mais e fazer melhor.

Aprender a viver juntos pois ao apresentar trabalhos ela acaba por ficar mais à vontade com os outros, cria laços com os outros e isso desenvolve a vivência da turma em conjunto. A aluna fica mais à vontade e isso vai facilitar a sua vida futura e a sua convivência com os outros.

Por fim, aprender a ser uma vez que crescemos enquanto pessoas com todas as apresentações e quando nos expomos aos outros. É bastante importante para o nosso futuro, porque nos desenvolve como pessoa.

O processo de aprendizagem em que a aluna está envolvida dá-lhe competências ao nível de: conhecimento, conhecimento pertinente, para a compreensão da sua identidade, para a compreensão dos outros, para lidar com a incerteza e o imprevisto, para uma melhor integração no mundo e para o melhor racionamento social.

A aluna ganha competências ao nível do conhecimento e do conhecimento pertinente uma vez que aprende cada vez mais com todas as apresentações e ao desenvolver a sua oralidade conhece mais do mundo, dos outros e de si mesma. E assim, acaba por compreender mais acerca de quem ela é e do que a interessa.

Compreendendo-se a si mesma, acaba por compreender os outros, que estes têm gostos e interesses diferentes, e que ninguém é igual aos outros. Aprende a lidar com os outros e a compreende-los melhor.

Ela aprende a lidar com a incerteza e o imprevisto pois com este processo de aprendizagem ela é mais espontânea e sente-se à vontade para se apresentar em frente aos outros e também desenvolve a sua capacidade de improviso.

Ela acaba por se integrar melhor no mundo também devido à sua capacidade de improviso, que se desenvolve nas aulas, uma vez que, como já foi referido, ela aumenta a sua capacidade de comunicação e sente-se mais à vontade em frente aos outros.

Finalmente, ela desenvolve um melhor relacionamento social, por tudo o que já foi dito: por se sentir mais à vontade com os outros, por não ter medo de se apresentar em frente aos outros, e por não ter medo de improvisar e de falhar, porque sabe que vai conseguir ultrapassar esses erros.

ANEXO IX – Guião das entrevistas com grupos focais

Atividade:	Warm-up
------------	---------

Objetivos:	1. Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados para uma participação ativa.
	2. Ajudar a iniciar a discussão e promover um ambiente confortável, e não aprofundar informação.
	3. Introduzir os tópicos da discussão, para que os participantes considerem a sua relação com o assunto em causa.

Recursos	Sala E2.7
	Máquina de filmar

Parte I

- a) Informar sobre o tema e os objetivos do trabalho;
- b) Solicitar a colaboração dos entrevistados, explicitando a sua importância para o estudo;
- c) Assegurar o anonimato das opiniões expressas nas respostas;
- d) Relembrar a autorização para a gravação da entrevista;
- e) Assegurar a comunicação dos resultados da investigação.

Parte II

Hoje vamos conversar sobre o que verdadeiramente faz sentido, para vós, na aprendizagem da língua inglesa.

1. Há disciplinas “mais importantes” que nem sempre são aquelas de que se gosta mais. Onde situam o inglês? Porquê?
2. No início do ano sentiram diferenças na forma como iam decorrer as aulas de inglês? Que diferenças sentiram?
3. Quando começaram a perceber a mudança na forma como decorrem / são organizadas as aulas?
4. Que sentimentos vos causou este início de curso?
5. O que esperavam da aula de inglês?
6. Quando começaram a perceber a mudança?
7. Resumam numa palavra o papel da professora e numa palavra o vosso próprio desempenho.

Obrigada pela colaboração!

Prof. Lúcia Massano

ANEXO X – Guião das Narrativas

Mestrado em Administração e Gestão Educacional – Universidade Aberta, Maio 2013

Caros alunos,

No seguimento da nossa conversa, proponho-vos a seguinte atividade.

Tarefa:	Escrever uma narrativa.
---------	-------------------------

Objetivo:	Recolher dados sobre os papéis do professor e do aluno no processo de aprendizagem.
-----------	---

Fases da Tarefa	1. Formar grupos de dez alunos.
	2. Ler atentamente o caso abaixo exposto.
	3. Ler atentamente o que é solicitado nos grupos A e B.
	4. Relacionar o caso com as questões colocadas em A e B.
	5. Organizar a forma social de trabalho mais adequada à tarefa.
	6. Tomar notas durante a discussão.
	7. Escrever uma narrativa baseada nas conclusões da discussão.

Operacionalização	1. Documento em <i>word</i>
	2. 3 páginas A4
	3. Letra: Times New Roman 12
	4. Espaçamento: 1,5
	5. Margens: 3cm
	6. Não identificado
	7. Tempo: 60 minutos

Obrigada pela colaboração!

Prof. Lúcia Massano

Tendo em conta a situação e a vossa experiência nas aulas de inglês, gostaria que escrevessem um texto:

B. sobre a vossa realidade na aprendizagem:

1. enquanto indivíduos
2. enquanto grupo
3. nos objetivos e nas finalidades que foram traçando para o vosso percurso
4. na forma como se organizaram
5. nos recursos que escolheram para aprender e nos desafios que se colocaram
6. no papel que verdadeiramente desempenharam nas aulas
7. na pertinência de aprender

sobre o papel da professora:

1. Como influencia a vossa vontade de aprender?
2. Como interage? Dá espaços de diálogo? Ouve as vossas intenções na aprendizagem? Apoia as vossas iniciativas?
3. Define regras? Esclarece propósitos? Dá feedback? Monitoriza? Incentiva?
4. Que relações estabelece? Cria oportunidades para um ambiente favorável?
5. Partilha uma vontade comum de aprender com todos?
6. Incentiva novas formas de trabalho e procura de novas situações e instrumentos que potenciam a aprendizagem?

CASO 1

A aula inicia-se com a apresentação da canção da aluna Diana.

A aluna procurou introduzir algumas melhorias em relação ao modelo utilizado pelos dois colegas anteriores. Para além de mostrar o vídeo da canção acompanhou-o com a letra da canção onde salientou as frases que considerou mais importantes e interessantes. Terminou fazendo a ponte entre a canção e a sua própria vida. Apesar de se notar uma preparação cuidada da apresentação a aluna revelou um grande nervosismo que justificou pela sua exposição perante a turma.

A turma manteve-se muito atenta à apresentação, como habitualmente. No final vários alunos realçaram o interesse da apresentação e a forma como tinha sido apresentada. Daí a sua atenção.

A aluna referiu que a tarefa tinha dado algum trabalho mas até tinha dado satisfação a preparar e tinha obrigado a alguma reflexão sobre alguns aspetos marcantes da sua vida. A dificuldade tinha sido fazer a apresentação em inglês, mais por falta de hábito do que por falta de competência linguística, mas acreditava que esse aspeto iria melhorar ao longo do ano. Foi a própria aluna que referiu o facto de realizar a sua autoavaliação por escrito pois “iria gostar de comparar a sua prestação de hoje com as futuras”.

CASO 2

A aula começa com a professora a pedir aos alunos que acedam à plataforma Moodle.

A Janine diz que não tem password. Não percebe porque tem que usar a plataforma, que ao longo da sua escolaridade nunca utilizou. Seria mais fácil abrir o livro e continuar, como sempre tinham feito.

Gera-se a discussão. As opiniões dividem-se. A professora não intervém por alguns momentos. De repente, perante a inoperância da professora, faz-se silêncio.

A professora explica, de novo, como as tecnologias, em geral, podem facilitar a aprendizagem da língua. Não convence. Muda de estratégia: mostra trabalhos feitos por alunos em anos anteriores. Propõe uma tarefa: para o tema em estudo, quem quiser escolhe as tarefas que deve fazer no livro, quem quiser escolhe os exercícios online, com correção no momento que permite identificar e corrigir o erro no minuto.

Aos poucos, os alunos começam a fazer pares em redor dos computadores e realizam tarefas em sistema ‘misto’: com livro e online.

A professora não se manifesta. Aceita tacitamente. Na aula seguinte propõe trabalhos de projeto, em grupo, com suporte digital a apresentar oralmente em sala de aula e com recurso aos fóruns de discussão da plataforma moodle para discutir pormenores sobre os mesmos. Alguns alunos resistem e verbalizam. “A professora não pode obrigar!”

Após muitos momentos de argumentação ao longo das aulas, os alunos entram na sala de aula, ligam os computadores e perguntam: “Professora, hoje podemos trabalhar nos projetos? Estamos com dificuldade em reunir o grupo todo e precisamos muito deste tempo! Sabe, encontrámos um programa novo na net e queremos fazer a apresentação com esta ‘descoberta’!”

Outros alunos perguntam: “Como é que vocês vão fazer? Qual é o programa?” E vão trocando informação. E comunicam entre si. Em inglês.

CASO 3

Alguém lançou a dúvida: o que estudar para o teste? Questionam sobre as páginas e os exercícios do livro que deverão fazer.

A professora dirige-se ao quadro interativo e começa um brainstorming com os alunos sobre o que é um teste de avaliação, para que serve, que partes deve ter e que cotações deverão ser aplicadas a cada grupo.

Os alunos estranham, desconfiam da atividade, mas aos poucos vão lançando ideias.

Entretanto a professora propõe uma nova modalidade de teste: o teste em duas fases.

Os alunos não entendem. Questionam. Desfazem-se dúvidas sobre o ‘erro’, a sua importância para a aprendizagem e a necessidade de crescer com as ‘nossas falhas’. Aceitam fazer o teste em duas fases.

No dia do teste, perante a tarefa surpreendem-se: o teste está tal e qual o que foi discutido em sala de aula. Avançam, com algum receio, para a realização do mesmo.

Os testes são devolvidos aos alunos na aula seguinte. Erros identificados. A professora negocia uma semana para fazer a 2ª fase do teste. Combinam que cada um irá corrigir o seu teste e colocar as dúvidas à professora, em sala de aula, ou na aula de apoio, seguindo o lema: “A dúvida de um é a dúvida de todos. A superação do erro é de todos. O sucesso é coletivo.” Os alunos aceitam.

Na aula de devolução da 2ª fase do teste, a professora propõe: não voltaremos a marcar datas de teste! Os alunos já não estranham e verbalizam: “Aqui tudo é diferente, mas nós alinhamos consigo!”

ANEXO XI: Práticas eficazes de liderança: excelência – líder - professor

Princípios de excelência	Qualidades do líder	Competências do líder	Expert teachers	O líder...	Práticas eficazes de liderança	UNIDADES DE ANÁLISE
Responsabilidade dos diretores [professores]	Self-awareness	Decision-making	Influencia as prestações dos alunos	Reconhece os contributos, celebra os valores e as vitórias	PERMITIR QUE OS OUTROS AJAM	
Transparência nas decisões	Persistence Courage					
Comunidade onde se desenvolvem compromissos	Empowerment	Critically and creative problem solving	Monitoriza a aprendizagem e mecanismos de feedback	Procura oportunidades e formas inovadoras para melhorar	DESAFIAR O PROCESSO	
Honestidade em todos os atos	Honesty/truthfulness					
Decência no envolvimento dos recursos humanos nas decisões	Respect/appreciation for one another Confidence	Risk-taking	Guia o processo de aprendizagem	Concebe o futuro, ao imaginar possibilidades criativas	MOSTRAR O CAMINHO	
Humanidade a todos os níveis da organização	Adaptability	Collaborative work				
Sustentabilidade nas atitudes e na abordagem ao clima	Moral compass	Social action	Valoriza as relações afetivas	Fomenta a colaboração na confiança e facilitação de relações	ENCORAJAR A VONTADE	
Diversidade no equilíbrio e na igualdade das relações	Knowing when to do the right thing	Communication	Identifica as representações essenciais do sujeito	Clarifica valores e estabelece ideais comuns	INSPIRAR UMA VISÃO CONJUNTA	



ANEXO XII: Vê epistemológico de Gowin

Quadro teórico		Processo metodológico
<ul style="list-style-type: none"> ▪ As organizações <ul style="list-style-type: none"> ▪ Paradigmas de organizações ▪ Sistema aberto ▪ Organização complexa ▪ Modelo sociotécnico ▪ Organização que motiva ▪ Organizações mecanicistas e orgânicas ▪ Eficácia organizacional ▪ Recursos humanos: as pessoas ▪ Satisfação de necessidades ▪ Motivação ▪ Desafios de liderança ▪ A escola: organização complexa ▪ A Burocracia ▪ Modelo burocrático ▪ A adhocracia ▪ Gestão científica ▪ Fatores envolventes ▪ Organizações escolares ▪ Sociologia da ação ▪ A organização escolar e as demandas do século XXI ▪ 4 pilares da educação ▪ 7 competências para o sec. XXI ▪ Liderança <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestão pública, autonomia, liderança para aprendizagem ▪ Liderança: praxis, ética e clima organizacional ▪ Diferentes papéis ▪ O papel do gestor ▪ Negociar decisões ▪ Praxis reflexiva ▪ O papel moral do líder ▪ Cultura ▪ Liderança: comunicação, inovação, mudança, <i>empowerment</i> ▪ Estratégias de diálogo ▪ Mudança e inovação ▪ Empowerment ▪ Liderança: conceitos, estilos, modelos ▪ Liderança escolar / educacional ▪ Liderança e Exercício de Poder ▪ Liderança e Eficácia ▪ Modelos de Liderança ▪ Liderança: desafios, eficácia e legado ▪ Coerência de acções-valores-linguagem ▪ 8 princípios para a excelência ▪ 5 práticas de liderança exemplares ▪ Qualidades e competências de liderança ▪ O legado do líder ▪ Liderança e sustentabilidade ▪ Primazia da aprendizagem ▪ Modelos de liderança distribuída ▪ Pilares de liderança sustentável ▪ Os novos líderes. Os líderes emergentes. A gestão pública. ▪ Os novos líderes: expert teachers ▪ Lideranças emergentes: o aluno Liderança. Aprendizagem. Sucesso. ▪ A aprendizagem e as competências para continuar a aprender ▪ Novos métodos pedagógicos ▪ O rigor académico e o curriculum ▪ Organizações aprendentes ▪ Sucesso: competências metacognitivas - comunicação, autorregulação e autoquestionamento. 	<p>Questão 1 De que forma a liderança exercida pelo professor em sala de aula influencia as aprendizagens dos alunos?</p> <p>Questão 2 Que lideranças emergentes decorrem da atuação do professor em sala de aula?</p> <p>Questão 3 Como percebem os alunos a liderança do professor e a sua própria liderança?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudo de caso ▪ Investigação qualitativa e quantitativa <ul style="list-style-type: none"> ▪ Amostra ▪ 95 alunos ▪ 3 turmas de 11º ano e 1 turma de 12ºano ▪ Cursos do ensino secundário: artes visuais; ciências e tecnologias; ciências socioeconómicas; línguas e humanidades ▪ 10 alunos: pré-teste ▪ Instrumentos de recolha de dados / Fontes: ▪ Notas de campo [professora] ▪ Entrevistas ▪ semi-estruturada em focus-group [alunos] ▪ semi-estruturada [professora] ▪ Narrativas [alunos] ▪ Inquérito por questionário: SLPI [alunos] ▪ Etapas de recolha de dados: ▪ 2011/2013: Notas de campo ▪ abril e maio 2013: Pré-teste ▪ maio 2013: Entrevistas e Narrativas ▪ junho 2013: Inquérito por questionário ▪ Análise e interpretação de dados: <u>Análise qualitativa: N'vivo 10</u> ▪ Questão 1: <ul style="list-style-type: none"> ▪ O papel da professora: motivação, rigor e excelência ▪ O papel da professora: expert / excellent teacher ▪ O papel da professora: competências de liderança ▪ Questão 2: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Aprender a ser” e “Inspirar uma visão conjunta” ▪ “Aprender a viver juntos” e “Permitir que os outros ajam”. ▪ “Aprender a conhecer” e “Aprender a fazer” ▪ “Desafiar o processo” e “Mostrar o caminho” ▪ “Encorajar a vontade” e “Desafiar o processo” - “Mostrar o caminho”. ▪ Análise quantitativa: IBM – SPSS 10 ▪ Questão 3: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mostrar o caminho ▪ Inspirar uma visão conjunta ▪ Desafiar o processo ▪ Permitir que os outros ajam ▪ Encorajar a vontade

ANEXO XIII: Transcrição de entrevistas com grupos focais: 12º Ano

Data: 10 de maio

Local: Sala E2.7

Hora: 8:15h

P: Bom dia. Vocês já sabem que o objetivo do meu trabalho, e já tínhamos conversado sobre isto, é estudar as lideranças dos alunos na aula de inglês. Estudar de que forma os alunos são os líderes do seu próprio processo de aprendizagem e que conduz a que eles sejam não só melhores alunos, não só que eles aprendam mais e que tenham sucesso a nível das classificações mas também que eles sejam melhores pessoas e que consigam crescer e fazer um percurso que lhes permita desenvolverem-se enquanto indivíduos. Esta será uma conversa informal; podem dar todas as vossas opiniões, sendo o mais sinceros possível e também que me digam o que é que ao longo deste ano lectivo foram sentindo, o que é que foram ou não avançando, dos vossos constrangimentos e também dos vossos sucessos porque, na verdade o que interessa saber é se este é o caminho certo. Então digam-me:

Há disciplinas mais importantes que outras no vosso currículo?

A: Sim. Português e história.

P: Porquê?

Y: Por causa dos exames finais.

ANH: Por causa dos cursos: Normalmente depende do curso, mas na área de humanidades pedem as disciplinas de português e história como obrigatórias.

R: Eu concordo e não concordo. Eu percebo... e para as provas o que interessa é pensar nessas disciplinas. No entanto, eu tenho plena noção de que eu vou ter aulas na universidade totalmente em inglês. O inglês para mim, nesse aspecto torna-se essencial porque vai ser necessário para o meu futuro e eu até gosto! Gostava também de ir trabalhar para o estrangeiro e o inglês é a minha melhor solução.

P: Mais opiniões... todas são válidas e todas importam de igual modo. Porque é que escolheram inglês como opção?

Todos: Porque gostamos. Porque é necessário o inglês.

RM: O inglês é uma língua que nós viremos a precisar no futuro.

B: Eu não queria psicologia e também gosto de inglês.

G: Eu não foi bem por precisar... eu sempre gostei muito de inglês e, sinceramente pode parecer desenquadrado do futuro, mas foi mesmo por gostar muito da língua e a minha primeira opção sempre foi inglês. Claro que vou precisar desta língua em toda a minha vida mas essencialmente foi por gostar muito.

R: Também por motivos de segurança. Era uma disciplina que já conhecíamos... isto também é válido!

P: Claro! Sendo esta uma disciplina de opção, ao contrário do que acontecia até ao 11º ano, interessa saber as razões da vossa escolha... e as notas não estiveram na base dessa escolha?

Alunos: Também!

ANH: Mas nós não sabíamos como é que a professora é...

Alunos: Podia ser má... muito exigente.

ANH: Eu, pessoalmente, não tinha muitas expectativas quanto às notas mas, no início do ano nós não conhecíamos a stora... podia ser daquelas manhosas que dá notas más... eu iria arrepender-me.

P: E também disseram que eu podia ser exigente... então, eu não sou exigente?

Y: Não! A stora é exigente mas não é daquelas storas tradicionais...

Alunos: A stora puxa por nós...

Y: A professora não é exigente do modo tradicional. É exigente e leva-nos ao limite...

B: E é divertida... nas aulas isso é importante, por causa do que nos manda fazer e das atividades.

P: O que se pede faz sentido para vocês e está contextualizado...

G: A maneira como a professora puxa por nós é uma maneira que nós não estamos habituados; nas outras aulas o professor manda fazer uma coisa e nós temos que fazer.

A stora cria desafios para nós próprios e dá-nos um gosto muito maior para irmos buscar as coisas. Quer dizer, a professora não diz vocês têm que fazer porque sim. Mas eu não consigo explicar... mas é um objectivo interior que a professora cria dentro de nós, um desafio que se torna nosso.

M: Eu acho que a exigência da professora é mais um motivo para chegarmos mais longe. O facto da stora puxar por nós torna-nos mais autónomos.

R: E motiva-nos mais.

Alunos: Exacto!

M: Porque é de uma maneira diferente. Não há aquela rigidez... porque a stora cria uma autonomia em nós que nós nem sabíamos que conseguíamos.

AG: Eu também acho que a stora trabalha connosco de uma forma que devia ser sempre trabalhada em todas as línguas mas que não é! Porque nos anos anteriores, tanto a inglês como em francês, a oralidade não era muito desenvolvida. Tínhamos o trabalho e pronto. Aqui não, a stora de repente chega aqui e diz: 'Façam este trabalho e na próxima aula apresentam!' e nós não estamos habituados a esse tipo de confronto direto com oralidade e isso é muito importante. O que é mais importante numa língua é passar a mensagem.

P: Então mas isso não é centrar o processo todo no professor?

AD: Não... a professora tem que guiar e depois deixa-nos liberdade para nós fazermos...

Alunos: E isso é muito importante.

RM: A professora esforça-se bastante para nos levar a vários sítios como museus, exposições, conferências... e eu acho isso bastante interessante porque são modos de vermos a disciplina por outro lado e termos consciência do que se passa à nossa volta, o que também cria entre nós um ambiente diferente e faz com que a gente conheça coisas que, se calhar, não conhecíamos antes.

P: Eu gostava de pegar na ideia que a vossa colega lançou sobre a importância da oralidade e que este estilo de aulas é muito importante nas línguas. E nas outras disciplinas não?

Alunos: Também... a português

Y: A história seria impossível...

Alunos: Eu acho que não.

G: Eu acho que na história seria mais importante discutir os assuntos, porque era uma maneira melhor de aprendermos... porque a debater o tema os alunos iam interiorizar mais do que estar sempre a escrever, a ler e a escrever.

T: Eu acho que é tudo necessário. Por exemplo, o método que a professora ensina pode ser adaptado a todas as disciplinas, ou seja, com mais ou menos matéria, com mais ou menos oralidade tudo deveria ser mais equilibrado, porque muitos professores utilizam o método tradicional baseado nos testes enquanto que a professora, aqui, ensina e faz-nos aprender de uma maneira mais didática. Essa parte didática vai fazer com que nós adaptemos as matérias de outra maneira e que interiorizemos a matéria mais facilmente. Ou seja, a nossa vontade de vir para a as aulas vai ser diferente, a nossa interiorização vai ser diferente e tudo isto vai fazer com que nós obtenhamos melhores resultados. Por isso, acho que tudo é necessário.

ANM: Eu acho que nesta altura, com a nossa idade, não faz sentido sentarmo-nos numa sala para ouvir matéria até ao infinito. No 7º, 8º e 9º ano é normal aprender gramática, ler textos, aprender o básico do inglês e doutras disciplinas. Nesta altura, 10º, 11º, 12º ano já não vale a pena... o melhor será ensinar-nos a procurar respostas, a procurar o que queremos fazer, a fazer tudo de forma completamente diferente. Neste período de secundário já não se justifica estar numa sala amarrados a aprender.

P: Então mas os alunos do básico também não podiam fazer coisas como nós fazemos?

ANM: Sim, mas não com tanta autonomia porque precisam de bases e de regras.

AG: Eu acho que não. Eu acho que tem que haver primeiro uma bagagem mais consistente e teórica, por exemplo uma estrutura gramatical forte para não cometer erros, e tem que ser progressivo, não pode começar logo a falar inglês para toda a gente.

P: Então mas eles não podem escolher a forma como querem aprender?

R: Sim, mas eles têm que ser guiados.

P: Vocês não estão a ser guiados?

R: Sim, estamos a ser guiados mas temos uma perspetiva mais alargada... tem que haver mais maturidade.

AG: Sim, concordo... porque nestas aulas, a qualquer momento nós nos podemos desviar, dispersar completamente, porque a stora dá-nos autonomia.

G: Mesmo porque para nós, quando chegámos foi difícil conseguirmo-nos habituar, ou seja o choque foi muito grande... agora imaginem-se no básico, com miúdos do básico.

Y: Eu, no início, pensei, sinceramente ‘esta stora não está bem...’ (risos) Quando a stora deu aquele primeiro discurso aqui eu fiquei mesmo... ‘não isto não está bem!’ (risos). Fomos lá para fora e eu só ouvia ‘meu Deus o inglês este ano vai ser horrível, as nossas notas vão todas descer’, mas pronto, lá está, a stora foi-nos ensinando que para aprender não era preciso ser tão tradicional como antes.

ANM: E sobretudo, com o tempo, fomos percebendo que éramos nós que estávamos a aprender... ou seja como se ensinar fosse natural... não sei explicar melhor.

P: Então quando é que se começaram a aperceber que conseguiam resolver os problemas e que a mudança podia ser boa?

Alunos: No final do 1º período.

Y: Quando vimos anota ‘mais fofa’ (risos).

ANH: Sem dúvida!

R: A nota do final do 1º período ainda nos motivou mais; sentimo-nos com vontade para trabalhar mais.

RH: porque percebemos que a stora também não avalia da forma tradicional. Dá mais valor aos trabalhos e a coisas que não estávamos habituados.

L: Valoriza o que cada um sabe fazer melhor e isso faz... se eu sou melhor no trabalho então invisto mais aí.

RH: Não liga tanto aos testes.

M: Também foi um voto de confiança que a stora pôs em nós e aí nós percebemos que, se calhar, tínhamos mais para dar porque antes, como seguíamos aquele protocolo, não sabíamos que tínhamos tanto para dar de nós e não tínhamos a liberdade para fazermos as coisas que fazemos aqui agora.

Y: Até porque quando a professora mostrou que fazia aquela estrutura de avaliação, até onde é que nós podíamos chegar, quando íamos ao pé da stora e dizíamos ‘eu acho que consigo chegar aqui ou ali’, até isso nos incentiva... lá está, porque somos nós...

T: Também nunca ninguém nos perguntou... nunca nos ouviram...

Alunos: Exato, é sempre ‘faz o teste e pronto’.

P: E este modo de estar dá protagonismo ao aluno?

RM: Depende... a stora está aqui para nos ajudar, certo? E ao ajudar-nos dessa forma também está ser o centro porque está a perguntar-nos onde é que temos mais dificuldades e a fazer ver onde é que nós podemos investir mais e, por isso, também está a dar-nos protagonismo, porque as decisões são nossas.

Y: E isso é bom... sabe bem.

B: A stora também logo no início do ano... eu disse-lhe que tinha dificuldades e a stora disse para eu não ter medo e mesmo que dissesse mal ninguém faria as coisas por mim ou seria melhor que eu, e isso incentivou-me.

Alunos: Lá está... fez-nos acreditar e nós acreditamos.

P: Então o que é que chamam desta nova perspectiva do erro? Em que é que isso vos afetou?

Alunos: Sentimo-nos mais seguros...

G: Aceitar o erro, para mim, foi a melhor maneira de ultrapassar o medo de aprender.

Alunos: Exato!

R: A stora meteu-nos uma rede de segurança. A stora, basicamente, disse-nos: ‘eu permito que errem e se errarem continua tudo bem. Para a próxima vão fazer melhor’ no fundo nós não tínhamos a perspectiva... ‘meu Deus eu enganei-me, fiz mal, vou ser

penalizada... a minha vida está completamente estragada a inglês'. Ao contrário, a stora ofereceu-nos uma saída que, ao mesmo tempo só dependia de nós e da forma como íamos sair dessa situação, como uma almofadinha confortável.

G: Isso também faz com que nós, quando erramos a falar, mesmo aqui no momento vou ultrapassar e arranjar outra palavra para corrigir o erro, e isso faz com que a gente consiga cada vez mais resolver o problema logo na altura.

R: Somos autónomos e espontâneos.

AG: Somos muito mais 'desenrascado's. Antes, nas apresentações, nós dávamos um erro e a apresentação parava.

Y: No ano passado eu e o meu grupo fizemos uma apresentação em inglês. A pressão era tal que nós congelámos. A única que conseguia falar era a M. A primeira frase saiu mal e o resto descambou logo todo. Porque a stora não nos dava margem para o erro. Nós só pensávamos: 'não podemos errar, não podemos errar'.

R: E nós baseávamo-nos muito no papel: decorar e decorar.

B: E ainda por cima dava notas muito baixas.

Alunos: pois... era sempre a descontar. (risos) e os comentários da professora eram sempre 'ah! podiam ter feito melhor!' pois.... mas nunca dizia como.

ANM: Nunca nos explicava como podíamos melhorar. Ora... 'podiam melhorar' e eu pergunto 'como?' aqui a stora pergunta-nos como vamos melhorar e depois dá ideias.

RM: Nós também tivemos um ano muito complicado o ano passado com a professora e com as notas e claro com as aprendizagens, mas muitas notas foram injustas porque muita gente se esforçou para os trabalhos e para as apresentações... pessoas que tentaram e se esforçaram ao máximo, mas não foram valorizados como estão a ser agora.

AM: Stora deixe-me falar que eu ainda não disse nada... (gargalhada geral)

P: Fala! Fala à vontade.

AM: Eu tenho estado aqui a assimilar as opiniões e eu concordo com a Y quando diz que isto no início do ano foi uma grande incerteza e eu só pensava, desculpe a expressão

mas desculpe mesmo, ‘aquela stora é maluca’ (risos) mas ao longo do tempo fomos vendo, nas aulas e com a autonomia que tínhamos de para perceber, que isto era mais do que uma aula e tal como dizia na marca do livro que a professora nos deu (¹), nós fomos subindo a escadinha e acho que agora estamos no topo e estamos até a conseguir superar os nossos objetivos. Tanto que dá para ver que no início nós tínhamos bastantes dificuldades e não estávamos à vontade e agora acho que a professora conseguiu cumprir todo o seu plano para nós e com todas as atividades que tem feito connosco, não só fomos criando laços consigo como com a disciplina. Nós vimos descontraídos mas sabemos que vimos para trabalhar e para aprender. E isso dá-nos uma perspectiva diferente de tudo.

RH: Os temas que a professora dá para trabalhar individualmente, também são importantes porque nós é que escolhemos o que queremos fazer e eu acho que motiva porque sabemos do que vamos falar e que nos interessa. É uma coisa que nós gostamos e não é um tema monótono que não nos diz nada.

Y: Mas até aqui foi sempre assim.

RH: quando nós falamos sentimo-nos mais à vontade e isso ajuda-nos muito.

R: Eu acho que isto aqui é do género ‘primeiro estranha-se e depois entranha-se’ porque para além destas coisas todas de que nós falámos, eu acho que a stora criou uma relação connosco, ou seja, é nossa professora mas sabemos que, mesmo que haja um problema fora da disciplina... a stora criou uma relação e nós sabemos que podemos contar consigo... há uma relação muito para além da sala de aula.

M: A professora também conseguiu dar uma nova imagem do que é aprender. Às vezes não dizíamos nada só com medo dos outros se rirem de nós e agora não.

ANM: Agora nós até nos rimos de nós próprios. Isso também aprendemos aqui.

M: Aprendemos a aceitar os outros e, sobretudo, vivemos com a experiência de que ‘errar é humano’.

ANM: Temos a teoria e a prática: sabemos que é com o erro que aprendemos a fazer melhor. Nas nossas aulas de inglês acaba por se fugir do inglês e entrar na nossa vida pessoal. Nós podemos falar de nós, em inglês claro, dos nossos sonhos, do que queremos fazer no futuro e tudo isso conseguimos falar aqui e não me lembro de ao fim

de tantos anos na escola alguma vez ter feito isto. Aqui não é só onde temos as aulas de inglês, mas onde partilhamos histórias com os outros, o que gostamos, não gostamos... é partilha e exemplo uns para os outros.

PS: Nós sabemos que a stora é excelente. Sabemos que isto não resultaria se a turma também não fosse excelente... isto poderia correr mal porque nós aceitamo-nos uns aos outros como somos e à stora também (risos) mas hoje sabemos que foi a stora que nos guiou neste caminho.

P: Esta questão remete-nos para o respeito que nós temos uns para com os outros e de nos aceitarmos como somos e isto é um processo que não nasce connosco mas se constrói e por aquilo que me dizem foi um terreno que fomos conquistando...

AMT: Já todos falámos que a stora nos dava essa abertura... para nós sermos nós próprios mas se a turma não se tivesse também aberto ao processo da stora... isto não teria resultado.

Alunos: Mas a professora soube bem fazer as coisas...

P: Consideram que houve aqui uma espécie de negociação entre nós?

Alunos: Sim, umas vezes foi explícita, outras nem tanto... mas sim porque nós nunca fizemos nada que não quiséssemos, mas, ao mesmo tempo, era tudo o que a professora queria...

P: Então e as tecnologias?

G: Stora, isso para mim não correu bem. Eu não gosto de tecnologias, sinceramente.

B: Eu não gosto do *prezi*...

AM: A stora deu-nos a conhecer ferramentas de trabalho que nós não conhecíamos, uma coisa tão famosa como o *prezi* e nós nem sabíamos que existia.

AG: E a sitora ensinou-nos a fazer um documento em *.pdf*. Obrigado, stora! A sério... tão fácil e mudou a minha vida.

AMT: Eu lembro-me que no início até houve uma discussão com a stora por causa da informática. Mas a stora também dizia: *powerpoint* não, toda a gente faz *powerpoint*. Temos que ir mais longe... até nas apresentações, até na maneria de apresentar a stora

nos desafiou a fazer melhor. Nós nem sabíamos que tínhamos que apresentar o trabalho em *.pdf*. Depois do *prezi* houve pessoas que foram à procura de outras coisas (*sliderocket, my ebook*) e até nisso a professora não só nos desafiou como nos fez gostar pelo entusiasmo que mostrava.

ANH: O *moodle* foi uma luta que nós travámos. A stora queria que nós utilizássemos e nós não percebíamos nada daquilo. Então tivemos que lutar até perceber como é que aquilo funcionava... mas vencemos!

G: Eu disse logo que eu não gosto, mas eu sei ver muito bem que tudo isto que a stora nos ensinou é muito importante para nós e vai ser muito útil no futuro, como já está a ser agora. Quer dizer, aquilo que aconteceu no 1º período não tem nada a ver com o que está a acontecer agora. E esta forma de apresentações dá uma outra dinâmica que é muito importante e, continuo a dizer que apesar de não gostar de computadores é importante nós termos esta experiência.

R: A G tem razão. A professora pensou e ainda pensa no nosso futuro. Porque eu sei que em todas as universidades essa plataforma vai ser utilizada e se a stora não nos tivesse dado essa luta, agora iríamos travá-la na universidade, e eu acho que nessa altura não ia haver ninguém tão preocupado se nós conseguíamos ou não.

G: Íamos sempre ficar: não sei, um dia desses aprendo, mas a stora insistiu sempre.

P: Então agora que estamos a chegar ao final... mais duas ou três coisas. Conseguem verbalizar o que é que aprenderam aqui?

Alunos: Muito, stora!

AG: Muita coisa, até para além do inglês.

Y: Aprendemos muita coisa... olhe, aprendi a dar-me melhor com os meus colegas, fiquei a conhecê-los melhor através das apresentações.

M: Eu acho que, no fundo, aprendemos a ter confiança em nós mesmos e a saber estar com os outros sem nos sentirmos inferiores ou julgados pelos outros.

AMT: Acho que também aprendemos a não ter medo de nos chegarmos à frente e a perder o medo e a enfrentar o nervosismo.

G: aprendemos a dizer as coisas não pela parte mais simples mas é como abrir o maior leque possível de discussões e debates e tentarmos que isso se torne mais generalizado.

ANH: aprendemos a trabalhar sobre pressão o que é muito bom porque nos obriga a pensar em várias coisas ao mesmo tempo para ter o trabalho feito a horas e bem.

Y: Eu antes tinha um medo horrível.

AM: O que aprendi mais foi nas apresentações orais e que o importante era a mensagem a transmitir ser entendida pelos outros e que os erros iam ser ultrapassados com o tempo, e isso fez-me ganhar autoconfiança. E fomos mudando ao longo do ano. E isso também se vê no tempo que agora demoram as apresentações: no início eram cinco minutos e agora temos vinte e há pessoas que até precisam de mais. E sempre a falar. E isso é o progresso.

PS: E, no fundo, o uso do inglês este ano é tão importante para a comunicação das nossas ideias. Somos mais objectivos e sabemos do que estamos a falar, porque também percebemos que o que importa é a mensagem.

P: Vocês atingiram o sucesso este ano?

Alunos: Sim. Não tenho dúvidas nenhuma.

P: Então digam-me lá se tivessem que definir o sucesso o que diriam?

ANH: O que vamos atingir no final do ano.

Y: A nota que vou ter. Quero mais!

R: O sucesso é sentirmo-nos realizados connosco próprios.

ANH: Saber que terminamos o secundário...

RM: Sentirmo-nos bem com o que realizámos ao longo do ano.

ANH: Sentir que valeu a pena.

B: Sucesso é melhorar e crescer.

Y: Atingir as metas de sucesso que definimos para nós. Foi muito importante os objectivos que definimos no início para agora termos noção do que fizemos.

AG: Não é só atingir as metas, mas ultrapassá-las também. Planejar novas metas e ir sempre mais.

AM: Sucesso é ter a capacidade de surpreendermo-nos a nós próprios e o público.

P: Mais nada...

PV: Sair da caixa: think out side de box.²

P: Mais nada? Então... como é que ficam as notas?

AM: São boas!

G: Também são importantes.

P: Toda a gente diz tanta coisa sobre o sucesso e afinal sobre as notas...

AG: Se calhar porque ninguém já fala tanto sobre as notas é porque elas já não são tão importantes como seriam no início do ano, ou como foram em anos anteriores.

Alunos: Não... ainda são importantes... mas depois pensamos... espera lá... Aprendemos tanta coisa...

ANM: No início do ano quando a stora perguntou qual era a nossa meta, foi logo o que nós dissemos 'ter uma boa nota' e agora quase nos esquecemos das notas.

Alunos: Exato!

AMT: Não é que nós nos esquecemos, mas procuramos mais atingir os nossos próprios objetivos e não pensamos tanto no número, mas mais no que fazemos.

R: Aliás, stora vou ser bastante sincera: nunca na minha vida me diverti tanto como me divirto a realizar trabalhos. Eu gosto de os fazer e gosto de fazer sempre mais do que da última vez.

P: Mas vocês consideram que estas classificações que vos são atribuídas no final de cada período são justas?

Alunos: Sim.

ANH: Sentimos que o esforço foi reconhecido (eu acho que merecia mais).

Alunos: Como a nota está de acordo com o que vamos fazendo, até nos esquecemos do número. Porque sabemos que, no fundo, quando chegarmos à pauta ela vai lá estar.

P: Então A, conta lá... porque achas que merecias mais?

ANH: Stora, estava a brincar.

P: Diz lá...

ANH: A sério stora... estava a ser irónico. No primeiro período até fiquei bastante surpreendido com a minha nota.

Alunos: Nós não estávamos mesmo à espera...

ANH: E agora quero sempre mais e acho que tenho feito por isso.

P: Então acham que eu fui 'mão largas'?

ANH: Não, nós não conhecíamos a stora e só depois de começarmos a entrar em contacto consigo é que percebemos que este inglês era diferente.

RM: A professora tem confiança em nós e dá-nos aquele voto de confiança e depois nós lutamos para ter mais, e acho que isso é muito bom para nós.

ANM: Também não é só isso...no primeiro período eram as nossas inseguranças e o medo dos erros; e eu pensava que apesar do que a stora dizia isso ia pesar muito na nota. Afinal a professora foi buscar aquilo que realmente acertámos e fizemos bem, e fomos fantásticos e acabou por nos dar uma excelente nota que ultrapassou o que estávamos à espera.

B: Uma das coisas que eu também achei importante foi a maneira como a professora fala. Antigamente os professores falavam muito depressa e eu não conseguia perceber o que é que se dizia e este ano consigo perceber tudo o que a professora diz, porque fala com calma e está preocupada connosco.

R: 'Are you following me?'³ e nós ficávamos... sim... estamos a perceber (risos).

P: Vocês consideram-se...

CS: Os maiores alunos do mundo.

G: Posso ter medo muitas vezes mas consigo ultrapassar...

RM: É a coragem...

PV: É enfrentar o futuro.

P: Resta-me agradecer-vos...

R: E dizer que nos adora...

P: E dizer que vos adoro.

R: Isto no final do ano vai ser um choradeira.

Alunos: Pois vai... vai ser mau.

P: E vou dizer-vos uma coisa...

ANH: Somos a sua melhor turma de sempre.

B: Não chore ainda senão nós...

R: Estou mesmo a imaginar o último dia de aulas.

P: vou dizer-vos então uma coisa... vocês são fantásticos e acabaram de me dar a maior prova de que realmente estamos todos no caminho certo. Bem hajam! (os alunos batem palmas e estão visivelmente contentes).

¹ Marca do livro:



² “Thinking
o tema sugerido

outsider the box” foi
para as

aprendizagens dos alunos para este ano letivo. Depois de feita a análise SWOT da turma, baseada no diagnóstico das duas primeiras semanas de aulas, decidi que teria que dar aos alunos uma frase que os mantivesse focados na inovação e na superação de si próprios... daí o aluno ter usado esta expressão.

³*Are you following me* é uma expressão que utilizava muito no início das aulas, para manter os alunos focados e para eles perceberem que eu estava preocupada com todos. Ou seja, servia de controlo para mim, pois pelas suas expressões, percebia o que se passava e eles sentiam que o seu nível de língua estava a ser tomado em consideração em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem. Hoje brincam muito a propósito disto, uma vez que a expressão já não é frequente... de todo.

ANEXO XIV – Transcrição de entrevistas com grupos focais: 11º Ano

Data: 2 de maio

Local: Sala E2.7

Hora: 8:15h

P: Hoje vamos conversar sobre o nosso trabalho na disciplina de Inglês. Precisamos fazer o ponto da situação e preciso que vocês conversem comigo e me digam realmente o que pensam, o que acham deste percurso todo que nós fizemos e que estamos quase a acabar, pelo menos para este ciclo. Digam-me lá: vocês consideram ou não que ao longo deste tempo aprenderam alguma coisa e vamos cingir-nos apenas à disciplina de inglês e ao trabalho que nós fazemos. Vocês aprenderam e se aprenderam o que é que aprenderam?

No início do ano sentiram diferenças na forma como iam decorrer as aulas de inglês? Que diferenças sentiram?

JC: Aprendi a ser mais autoconfiante porque fizemos várias apresentações

D: Aprendi a não ficar tão nervosa e a ter mais confiança nas apresentações dantes ficava bastante nervosa e nas últimas apresentação já notei muita diferença e também aprendi ... não aprendi matérias como costumava aprender antigamente

P: Mas não aprendeste conteúdos?

D: Não no sentido a que estávamos habituados. Por exemplo quando às vezes dávamos o ambiente ou outra matéria, a professora dava uma ideia do tema e depois nós tínhamos que ir procurar e eu aprendi mais por mim mesma e não tanto pela stora.

P: Sim... mais opiniões o que é que aprendemos mais?

A: Aprendemos a ser mais autónomos e acho que aqui toda a gente teve a oportunidade de ser um bocado líder, a escolher um caminho que nos leve ao melhor.

J: Antigamente, antes de virmos para aqui o vocabulário que dávamos era a professora escrevia no quadro, nós passávamos, dava a tradução; aqui o vocabulário que foi dado nós adquirimo-lo fazendo os trabalhos.

R: Aprendemos a não ter tanto medo de errar

P: E isso deve-se a ...

(silêncio)

P: O erro não interessa para nada podemos errar à vontade que não faz mal...

R: Não. Nós percebemos que precisamos de errar para conseguir ultrapassar as nossas dificuldades.

D: A trabalhar com novos programas e a ser originais.

P: Estão tão calados porquê o resto da turma não aprendeu nada ... estão tão calados
(*risos*)

JC: Aprendemos a interagir mais uns com os outros...

P: Aprendemos a conhecer coisas diferentes ... este conhecimento que vocês foram adquirindo faz sentido para vocês ou não?

Alguns alunos: Faz... claro que faz!

JL: De vez em quando (*risos*)

P: Conta lá... explica como é que é ...

D: De vez em quando porque às vezes também gostava que fosse mais equilibrado: umas vezes liberal, outras vezes também dar matéria e seguir um bocado mais o livro e fazer os exercícios.

P: Ok! um bocadinho de cada...

D: Sim!

CA: (11 E): Eu por acaso discordo... acho que como é uma língua nós não precisamos de estar a analisar textos porque o que nós precisamos de saber a inglês é interagir com os outros e conseguir falar com os outros. O objectivo, eu acho que é utilizar o inglês como um meio de comunicação.

P: Então aprendemos a conhecer, aprendemos a fazer outras coisas, aprendemos a fazer coisas diferentes....

JD: Mais complexas.

P: Também disseram que aprendemos a ser mais autónomos...

JD: mas ao mesmo tempo também trabalhamos mais em conjunto

P: E isso é ...

A: É bom porque nós na vida vamos ter muitas vezes que trabalhar em grupo e é uma boa maneira de começar aqui.

P: Em que é que algumas das coisas que fomos fazendo, nós fomos fazendo aqui ao longo deste tempo os ajudou a distinguir o que é o conhecer do conhecer que faz sentido... o conhecimento é importante ou não?

Alunos: Sim, sim...

P: Mas há conhecimentos que nós consideramos mais importantes que outros que fazem mais sentido para nós que outros...

JD: Alguns são mais úteis.

P: Como é que nós aqui conseguimos perceber, se é que conseguimos perceber, o que é mais essencial do que é acessório, mas que no todo precisávamos na mesma, para ter a visão global, para podermos continuar... como é que fomos gerindo estas situações? Por um lado vocês e eu também?

(silêncio) Como é que foram tomando opções do que era mais importante?

JD: Está a falar da disciplina de inglês ou de todas?

P: Podes começar pela disciplina de inglês mas generalizar para a tua experiência enquanto aluno.

JD: Fomos decidindo à medida que as tarefas foram avançando...

(silêncio)

P: Digam-me lá uma coisa: a aula de inglês serviu para vocês terem uma melhor compreensão das outras disciplinas, dentro do universo da escola e mais lato, dentro do mundo lá fora? Ou só serviu mesmo para o que se fazia dentro destas quatro paredes?

CL: Eu acho que tudo se deve ao facto de termos um bocadinho mais de autonomia dentro da aula de inglês porque com essa autonomia traçamos objectivos, o que é que é bom para nós e o que não é, e nós vamos fazer de tudo para chegar a esse nível. Então, temos que escolher o que que é essencial e o que não é; o que é útil e o que é banal.

JC: Eu concordo com a CL porque a professora disse-nos sempre que nas apresentações nós tínhamos que... a professora manda-nos pensar como nós devemos fazer e eu acho que isso foi importante, porque fomos sempre tentando superar-nos a nós mesmos. E acho que isso foi importante. Na vida nós temos sempre que tentar superarmo-nos a nós mesmos para atingir os objectivos.

JD: Em relação aos objetivos, logo no início do ano nós tivemos que fazer uma lista dos nossos objetivos a alcançar este ano, foi importante...

Vários alunos ao mesmo tempo: No início foi esquisito... *(risos)*

P: Não pareceu importante?

Vários alunos: Não... de todo!

JD: Era mais porque os objetivos eram a longo prazo e nós estávamos à espera que fosse mais a curto prazo.

P: Ah!... mas quem é que decidiu, quem é que vos disse que os objetivos eram a longo prazo? Quem é que decidiu que essa visão que vocês iam ter do futuro... quem é que

vos disse que essa visão tinha que ser para o final do ano? Ou para daqui a dois? Ou três? Eu não sei... vocês é que têm que me dizer... os objectivos são vossos, não?

J: Oh professora... a professora disse que para aprendermos tínhamos que saber exactamente o que queríamos e nós traçámos os objectivos para o final do ano. Nós estamos aqui em inglês para depois também podermos comunicar em inglês no futuro, portanto... o futuro a longo prazo fazia sentido.

P: Mas vocês acabaram de me dizer que a longo prazo era muito longe. Teria sido mais benéfico ir “step by step” e definir prioridades e objectivos em função do trabalho a fazer? Se tivesse sido mais faseado, teria sido melhor para vocês ou não?

J: Isso tem a ver com a evolução... às vezes estamos melhores e a seguir já não estamos tão bem...

D: Mas eu queria dizer uma coisa ainda sobre o conhecimento... o conhecimento mesmo nas outras disciplinas, nós sabemos que há coisas que não servem mesmo para nada e há outras que nos vão ajudar no futuro. Por exemplo, a inglês alguns conhecimentos que nós adquirimos não nos vão dar muito jeito imediato, mas há outros que vão e, se calhar, nós investimos mais nesses quando... por exemplo, às vezes a professora pedia para fazermos as “five-minute presentation” e nós só tínhamos, às vezes, trinta minutos para construir estas apresentações e aí tínhamos que seleccionar exactamente aquilo que era importante e não despejar ali tudo o que encontrávamos ou copiar da net e pôr ali o copy- paste. Tivemos que nos adaptar e ir fazendo...

(silêncio)

P: Estão muito calados. São tão opinativos e hoje não dizem nada... *(risos)* quando eu vos lançava desafios o que sentiam?

CR: (11 E): Tentávamos sempre superarmo-nos, a professora incutia em nós esta vontade de fazer sempre mais e isto para nós era um desafio.

JC: Muitas vezes tinha medo...

P: Medo?!

JC: Eu tinha...

P: Já percebemos que esta colega aqui tinha medo e os outros? também? Ou estavam super confiantes?

CR: (11 E): Dependia do tema...

P: Se fosse para cantar já estava tudo bem...

A: Não, não! Eu, esse dia, estava super nervosa *(refere-se a uma apresentação individual à turma em que cantou ela própria uma canção que posteriormente serviu de base ao seu trabalho)*

P: Então como é que superaste essa situação?

A: Controlei-me e continuei.

P: E situações como estas deram-vos um conhecimento de vocês próprios que não tinham no início? Que crescimento se deu dentro de vocês próprios desde aquele primeiro dia até hoje? Que identidade foram criando ao longo deste tempo?

J: O que é que mudou em nós, não é professora?

P: Em que é que tudo isto contribuiu para serem as pessoas que vocês são hoje?

Vários alunos: Temos muito mais confiança.

JD: Tornamo-nos muito mais competitivos com nós próprios. Despertou em nós qualquer coisa que não existia, que não era muito desenvolvida

AG: Eu concordo com tudo o que já foi dito e também com o facto de nós termos criado relações com as pessoas da nossa turma; no início eu nem queria estar muito com eles mas depois... (*riu-se*) fomos tendo mais confiança uns com os outros e agora sabemos que podemos contar uns com os outros, não só para trabalhos mas também para o resto e isso também foi porque a professora dizia sempre que nós éramos um grupo, e isto deu-me um conhecimento de mim própria e dos outros.

AC: (11 E): Eu acho que, na nossa turma, principalmente, quando foi apresentado um tema polémico, por exemplo o casamento gay, a nossa turma tem opiniões muito opostas umas das outras, mas nós temos que aprender a respeitar a opinião dos outros mas ao mesmo tempo a mostrar a nossa e atacar a opinião dos outros porque às vezes também temos que contra-atacar (*risos*) então não é? Nós temos que defender as nossas opiniões e mostrar que para nós, a nossa tem mais razão que a outra, mas também não podemos deixar os outros de parte.

P: E no início tinham a noção de que eram capazes de fazer isso?

AC: (11 E): É assim... eu acho que até ao nosso 10º ano, nós demos apenas matéria, nunca tínhamos tido oportunidade de sermos nós a expor a matéria, a pensar por nós... nós apenas tínhamos que fazer um texto, decorar e depois falar... e isso não é muito importante.

Quando começaram a perceber a mudança na forma como decorrem / são organizadas as aulas?

P: E isso levou-vos a reflectir sobre as coisas?

AC: (11 E): Sim! Uma coisa é nós chegarmos aos testes e era só gramática, era “ver mais ou menos”, e outra coisa é estarmos a expor o que nós aprendemos.

P: Então e agora estudam mais ou menos?

AC: (11 E): Menos!

Vários alunos: Nem pensar... o estudo é diferente.

D: Nem se pode comparar o estudo que tínhamos antigamente com o que temos agora, o trabalho que nós fazemos agora é maior mas...

CA: (11 E): Implica mais pesquisa, mas não o estudar, estudar para os testes porque antes... (*risos*) agora não é só estudar porque temos que procurar... e nos trabalhos temos que treinar...

R: O meu pai... a língua natural dele não é o português... é o inglês e ele até ao 10º ano, mesmo com os trabalhos de casa e isso dizia-me sempre que apesar de falar inglês não conseguia ajudar-me, e dizia muitas vezes que não percebia nada do que andávamos a fazer na escola portuguesa, porque não interessava para nada saber o pretérito perfeito ou aqueles nomes todos da gramática e ele dizia que aprender inglês ou qualquer outra língua não era andar a decorar o que está nos livros, é sim aprender a falar com as outras pessoas e a trabalhar na fluência... quando nós chegámos aqui no 10º ano nós não estávamos preparados... se eu tivesse que falar com alguém em inglês não conseguia, e eu até tinha muito boas notas nos testes e a partir do momento que nós começámos a trabalhar aqui consigo, a fazer apresentações, a colaborar com os nossos colegas eu aprendi que tenho a capacidade de falar em inglês, de conseguir superar-me e quando eu quiser falar com alguém em inglês eu sei que consigo fazê-lo e não preciso de estar a decorar livros e essas coisas.

DL: Eu acho que antes o nosso estudo era mais decorar, saber regras, e agora como aprendemos por nós mesmos, o nosso conhecimento fica incorporado em nós, não tem que ser algo que depois se vai embora... faz mesmo parte de nós. Quando decoramos acaba por ir tudo embora.

P: E hoje em dia sentem-se preparados para lidar com estas mudanças que acontecem todos os dias... a nível tecnológico... vocês são pré-universitários, praticamente estão na universidade, vão encontrar todo um mundo de incerteza, coisas que não conhecem... sentem-se preparados para enfrentar mais este desafio?

JA: É assim professora: nós também estranhámos tudo aqui no 10º ano porque isto aqui é tudo completamente diferente do que já tinha visto, portanto...

A: Sente-se imenso a diferença.

JA: Não estávamos à espera do inesperado... não estávamos preparados... e isto acabou por nos ajudar a lidar com as outras coisas que vêm depois.

R: Na faculdade vamos ter que fazer muitos trabalhos e muitas apresentações e quando conhecermos outras pessoas... já passámos por essas situações aqui na sala de aula...

JC: Professora eu concordo... às vezes antes de vir para a aula eu acordo de manhã e penso “vou ter inglês, o que é que será que a stora vai pensar fazer desta vez?” (*todos se riem*) e eu penso “o quê será que ela hoje vai pensar?” (*gargalhada geral*)

P: Então vens obrigada, porque não podés ter falta?

JC: Não! Eu venho, porque gosto de vir, mas tenho sempre receio do que a professora vai pensar, porque está sempre a pensar coisas novas, e às vezes temos que fazer aqueles trabalhos “a correr” (*tudo a rir*) e tem que aparecer feito dentro do tempo e isso vai-nos dar estaleca para... (*gargalhada geral*)

AG: Eu acho que o facto de nós nunca sabermos o que vamos fazer na aula a seguir permite-nos depois lá fora, quando há mudanças, adaptarmo-nos mais facilmente a essas mudanças. Cada vez que nós vimos e não temos a mínima ideia do que vai acontecer, às vezes pensamos “Ih ! que seca!, lá vamos ter que fazer isto!” mas depois pensamos lá mais para a frente que foi melhor assim.

P: Bem... vocês têm uma bela opinião da professora... (*gargalhada geral*)

RR: Bem... hoje já nem tanto.

P: Então quanto tempo levaram a adaptar-se a este estilo? Ou ainda não estão adaptados?

D: Por um lado estamos preparados e noutra parte não estamos, porque nunca sabemos o que vamos fazer, mas quando acontece, estamos preparados para fazer, portanto...

P: Lidam bem com a situação?

JD: Estamos preparados para nos adaptar

P: E os colegas novos que só chegaram este ano, o que pensam?

Que sentimentos vos causou este início de curso?

Quando começaram a perceber a mudança?

N: Para mim foi mais fácil. É assim: em relação à stora as coisas são diferentes. Aquela conversa que nós tivemos no final do 1º período (*refere-se a uma conversa no último dia de aulas em que se propôs anular a matrícula e fazer exame*) levou-me a acreditar que era possível eu conseguir fazer esta disciplina. Porque eu pensei, se a stora acredita em mim, é porque eu tenho qualquer coisa... e eu vou conseguir... também tenho que

acreditar. Em termos da liberdade que a professora nos dá é diferente na forma como nós conseguimos chegar, a mentalizar a forma como conseguimos fazer, o que é sempre muito mais fácil do que ter alguém que nos obriga a fazer determinadas coisas que... como dizer?... a gente tem que fazer aquilo que ela (*refere-se a outra professora*) manda, não é? e não é aquilo que nos dá a perceber o que é o inglês na realidade, o que é que é importante e quando nos dizem que o mais importante é a comunicação e interagir... isso, para mim foi bastante benéfico porque a stora conseguiu cativar-nos. E hoje em dia, se quer que lhe diga a verdade, aprendi mais este ano dos que nos outros todos.

P: Então hoje sabes inglês?

N: Não sei inglês... não consigo falar fluentemente como alguns dos meus colegas mas aprendi muito mais este ano do que nos outros

P: E achas que essa tua aprendizagem e esse conhecimento decorre do facto de teres aprendido à tua maneira, no teu tempo, ao teu modo, como tu sentias que devia ser o teu percurso, é isso?

N: É isso mesmo. Não tenho dúvidas.

RR: A reacção que eu tive quando cheguei a estas aulas... eu pensava que a stora ia dar matéria como se costuma fazer, mas depois dava este tipo de trabalhos para nós fazermos e eu achava isto um bocado estranho. No início não cooperava muito mas agora já... Eu cheguei e vi os computadores todos e pensei “isto é só hoje”, mas depois... vi que era para continuar..... Não... Foi bom... é melhor assim...

P: Como é que te deixaste convencer? Foste obrigado?

RR: No início mais ou menos... (*gargalhada geral*).

P: Já que não podes vencê-los...

RR: Não... agora acho que vale a pena fazer assim... é muito melhor

P: Bem sei... no início olhavas assim um bocado desconfiado.

A: Isso era toda a gente (*gargalhada geral*) mas é fixe!

P: Vocês acham que, com o vosso trabalho foram dando algum exemplo aos vossos colegas, servindo vocês próprios de motivação ou encorajamento para os outros que viviam convosco ou era um trabalho que tinha que ser feito porque sim?

AC: (11 E): Eu acho... mesmo em casa quando nós tínhamos as apresentações individuais e discutíamos o tema, e que tinha uma mensagem a passar, essa evolução foi importante ao longo dos tempos e conseguíamos ter também os nossos pontos de vista e levar os outros a discuti-los e entendemos coisas que, se calhar, nunca teríamos entendido se fosse outra pessoa a expor.

CA: (11 E): Eu lembro-me, por exemplo, no 10º ano as apresentações individuais, como a professora tinha dito que era uma canção, eu nem sequer fazia Power Point ou qualquer outro formato, apenas chegávamos lá, apresentávamos a música, dizíamos algumas coisas e pronto... mas depois, com o passar do tempo fomos começando a perceber cada vez melhor com aquilo que os outros faziam, não por uma questão de imitar, mas porque vimos que se isto ou aquilo resultava para os outros, também iria resultar para mim. Depois começámos a ver que havia outras plataformas para além do Power Point e começámos todos a conhecer e a utilizá-las. E depois também começaram a aparecer outros temas e então pensamos “ok! talvez seja melhor tentar outro tipo de coisas” e isto começou a fazer, para além de uma interacção entre nós, que nós começássemos a pesquisar outros assuntos e o exemplo dos outros espicaçou a nossa curiosidade e a vontade de fazer mais.

JD: Eu lembro-me que quando tinha que fazer a apresentação, o mais difícil era escolher o tema porque sabia que tinha que ser original, algo que nunca ninguém tinha feito e também tinha que ser uma coisa que interessasse e achava que era muito difícil. Agora... ainda no início deste ano, era difícil de fazer... quando começámos a tratar de temas cada vez mais complexos, com as apresentações para vinte minutos em vez de dez, e acabamos por ser agora muito mais originais e a tratar os temas com uma complexidade diferente.

P: Bem... e ao longo deste tempo sentiram-se donos das próprias aprendizagens, das vossas escolhas... sentiram-se líderes? Sabem quais são as características de um líder?

Vários alunos: confiança, autonomia, saber ouvir os outros, respeito, tem que ser um exemplo, ter que respeitar os outros, para poder ser respeitado, tem que ser objectivo e claro

P: Isso quer dizer o quê?

AC: Saber exactamente aquilo que queremos, sabermos o nosso caminho.

R: Ouvir aquilo que os outros têm para nos dizer.

CL: Capacidade de comunicação.

AL: Visão do futuro e comunicação clara.

P: Vocês seriam capazes de me dizer que qualidades têm para ser líderes?

(silêncio)

CA: (11 E): Nós sentimo-nos confiantes.

CR: Sentimos autonomia e temos uma boa comunicação entre todos, também nos respeitamos muito uns aos outros e conseguimos adaptarmo-nos a outras situações.

P: Bom... mas vocês sentem-se ou não líderes das vossas aprendizagens?

M: Eu sou dona do meu espaço. Faço o que quero.

A: Isso fazem os ditadores, e os ditadores não são líderes. Há uma diferença entre ser dono e ser líder.

Vários alunos: O ditador não tem respeito pelos outros, não dá liberdade aos outros e não há comunicação.

M: Eu não concordo, ele é líder ele impõe porque manda nos outros.

A: Mas o líder não manda. O líder mostra o melhor caminho! Não manda!

P: Eu gostava que vocês explorassem esta ideia: uns dizem que o líder mostra o melhor caminho e tem uma visão e outros afirmam que o líder manda e os outros têm que concretizar as suas ideias...

B: Mas um líder é muito diferente de um ditador, porque o líder sabe mostrar o caminho e as pessoas têm respeito por ele e ele também tem respeito pelas pessoas. O ditador manda e é para fazer é o que ele quer e acabou-se e não há discussão, e quando se concretiza concretiza-se melhor com o líder, porque temos vontade de fazer as coisas.

D: Participamos nas coisas...

A: E não é porque somos obrigados!

P: Vamos agora abordar um outra perspectiva. Como é que é lidar com este poder que se tem nas mãos dentro da sala de aula? Vocês sentem que têm poder, ou não?

JC: Não stora! (*gargalhada geral*) Eu tenho mais é medo do imprevisto.

A: A sério... nós temos o poder de escolher ...

D: Temos controlo sobre nós próprios.

JD: Eu, no início, achava que tinha excesso de poder...

A: O problema é saber lidar com isto.

JD: No princípio não fazia a menor ideia do que isto era.

G: Nós percebemos e também crescemos (não é em altura porque eu continuo pequenino) (*gargalhada geral*)

P: Pois... os homens não se medem aos palmos...

JD: Pois, mas crescemos por dentro.

R: Professora, nós temos o poder de escolha mas também precisamos de ter maturidade e organização. Se não soubermos organizar o nosso tempo e as nossas ideias nós não

sabemos o que é que vamos fazer com o poder que nos dão e sentimo-nos confusos, que foi o que aconteceu... por isso é que nós no início ficamos um bocado com medo.

(silêncio)

P: Eu julgava que dar-vos o poder, e estar a transferir para todos vocês a forma como vocês queriam que as coisas acontecessem era bom...

A: No início é um bocado confuso. Para quem nunca teve essa liberdade e esse poder é um bocado confuso, mas depois, como eles disseram, ganhamos maturidade e já sabemos lidar com este poder de uma forma em que vamos chegar ao nosso objectivo.

J: O poder é uma grande responsabilidade. Parece que é uma coisa muito boa mas acaba por... é preciso amadurecer para conseguir lidar com isto tudo.

AC: Também se aprende a lidar com tudo isto...

(silêncio)

Resumam numa palavra o papel da professora e numa palavra o vosso próprio desempenho.

P: E onde fica o professor no meio disto tudo?

G: O professor guia-nos para chegar aos nossos objectivos, por isso é que a professora, se calhar, também quis saber quais eram os nossos objectivos no princípio do ano, porque assim a stora tinha uma ideia para nos encaminhar, que desafios nos lançar para nós chegarmos lá sozinhos mas com um bocadinho de orientação.

(silêncio)

P: Muito bem e digam lá: dar este poder todo, transferir para a classe esta característica de poder, enfraquece o papel do professor. O que acham?

M: Eu acho que não...

AS: O papel do professor é prepararmo-nos para o futuro. Se ao dar-nos poder está a prepararmo-nos para o futuro... portanto... acho que o papel do professor continua intacto.

G: E a stora esteve sempre presente, e acho que isso não tira o estatuto que a professora tem.

(silêncio)

P: Estamos a falar em termos de disciplina, indisciplina ou estamos a falar de aprendizagem, ou não podemos dissociar uma coisa da outra?

Vários alunos: Estamos a falar do todo.

JC: Não nos portámos pior consigo mesmo quando estávamos a trabalhar sozinhos. Não fizemos um grande alvoroço.

AS: (11 E): Embora o poder seja dos alunos, para nós há sempre um poder maior que é o da stora, então... por exemplo, às vezes a stora está de costas a trabalhar, quando nós estamos tipo em grupos, a stora mesmo assim, se houver algum barulho a mais a stora intervém porque tem o poder maior. E também a stora anda sempre às voltinhas na sala a ver o que nós estamos a fazer. E quando passa vê tudo o que estamos a fazer.

(silêncio)

P: Então é uma função de controlo?

AS: Um bocadinho... também mas não é mau, porque o poder não significa toda a liberdade...

F: (11 E): Eu acho que o professor, neste caso, não é uma questão de enfraquecer. Acho que é ter mais confiança nos alunos em termos da maneira como nós trabalhamos. Acho que no caso da nossa turma, que é um bocadinho diferente e ainda tem algumas coisas a aprender e corrigir em relação ao comportamento, mas em relação aos conteúdos e às aprendizagens acho que estamos muito mais autónomos e a confiança que a stora pôs em nós foi muito importante.

A: Dar poder ao aluno não desvaloriza o papel do professor.

R: Também se reduz o número de situações de indisciplina em sala de aula porque como eu tinha dito há bocado, quando a stora nos dá o poder, nós temos logo que ter maturidade para o aceitar e nós crescemos quando temos essa maturidade e assim aprendemos, também, a comportarmo-nos na sociedade.

JD: Isto também não pode ser generalizado porque... acho que a stora também não pode dar o poder a todas as turmas que lhe aparecem à frente.

P: Não?!

AG: Não!

JD: Porque há turmas que podem ser mais problemáticas que outras e podem...

(silêncio)

P: Muito interessante... então vocês sentem-se especiais...

(gargalhada geral)

JA: Nós sentimo-nos diferentes dos outros todos porque a professora disse que nós podíamos ser diferentes...

AC: (11 E): Eu acho que uma pessoa também só aprende quando tem responsabilidades, uma pessoa pode nunca ter tido uma responsabilidade, por exemplo,

tomar conta do irmão até ao dia que teve que o fazer, e aí tem que mudar obrigatoriamente. Na nossa turma, mais vale a professora dar-nos esse poder e estarmos todos a trabalhar do que estarmos constantemente a dar matéria, é melhor cada um estar a fazer, porque não estamos distraídos, o tempo passa melhor, e como nós temos objectivos a cumprir naquela aula... a stora no princípio do ano perguntou quais eram as nossas metas e mesmo orientados nós sabemos o que é que temos que fazer e isso evita problemas.

SL: Oh professora, se fosse a nossa turma de 9º ano isto ia correr muito mal... muito mal mesmo.

P: Acham?

Vários: Sim, sim.

SL: Até houve uma professora que foi para o hospital...

P: Mas vocês não acham que se calhar as coisas não correram tão bem nesse ano porque o não dar a responsabilidade a cada um para ser responsável por si, e pelos outros todos, não leva a que a pessoa esteja ali só para...

SL: Professora, não querendo ser má para os meus colegas antigos, muitos deles não tinham a inteligência para acompanhar a stora.

(risos)

P: Eu sou um bocadinho mais optimista!

AG: Professora, não é ser optimista é ser realista.

SL: Quando numa visita de estudo se parte um braço a uma professora... é mesmo falta de tudo.

P: Então e o papel da escola?

Vários alunos: Isso... somos todos muito diferentes, às vezes não dá.

(silêncio)

E como se adaptaram à mudança?

P: E a inovação dentro da sala de aula? Em termos tecnológicos?

J: Esta é a aula mais tecnológica da escola.

P: Essa é boa, é a aula de inglês mais tecnológica da escola...

Vários alunos: Não, não! É mesmo a mais tecnológica de toda a escola.

S: É a única aula em que nós, num curso de ciências e tecnologias, temos contacto com a tecnologia...

SL: Pois é... a única tecnologia do curso é aqui. Também temos uma aula em que a única tecnologia é a professora pedir para ligarmos o vídeo-projector...

Vários alunos: Tivemos TIC mas não interessa para nada

(algum barulho)

P: Pronto, pronto... já percebemos...

(S: por amor de Deus nem vamos falar disso)

P: Então e como é que foi lidar com a plataforma MOODLE?

Vários alunos: Ai que dor de cabeça... foi horrível!

SL: E ainda por cima funcionava mal... quando funcionava.

(risos)

B: Quando funciona... agora é muito boa!

BC: Eu gostei muito de aprender.

JC: Eu acho que no início foi muito mau, porque quando a professora, às vezes punha lá coisas, mas nós nunca nos lembrávamos de ir ao MOODLE, porque é uma coisa que não utilizávamos e depois a stora chegava e dizia “então as fichas?” e nós “quais fichas? do que é que ela está a falar?”

Vários alunos: Pois era... *(risos)* mas depois com os fóruns habituámo-nos...

M: O único teste que eu gostei de fazer no MOODLE foi o Listening, porque eu podia ouvir as vezes que eu quisesse e não estava sempre a pedir à stora para repetir e foi muito bom, mas os outros testes não.

Vários alunos: Não, não os outros não.

AG: Só se fosse tudo de escolha múltipla.

AC: O Writing também...

P: Alguns fizeram copy-paste... depois zero!

AC: Não foi por causa disso, foi por causa dos erros, porque o Word corrige...

P: Então e quando corrigiram os erros... quando fizeram o documento em word para depois fazer o upload no MOODLE, o que é que aprenderam?

(risos)

P: Eu sei que vocês fizeram isso, fizeram correr o corretor ortográfico no word. Repito: o que é que aprenderam?

CA: (11 E): Quando nós escrevemos, e depois percebemos os erros ... já sabemos a nota que vamos ter no fim do período e sabemos que o erro nos pode prejudicar... Com o corretor, a probabilidade de erro é menor e quando clicamos vemos sim, “era assim que se escrevia”

JC: Mas professora, eu acho que consigo aprender melhor à mão no papel, porque quando é escrito, a professora manda-nos pensar para casa e nós temos de descobrir, nós próprios, e ali já estava feito.

BC: Eu tenho uma opinião diferente, porque ao vermos o corrector ortográfico conseguimos ver o erro e corrigi-lo e, por vezes, nem sempre, como é obvio, essa palavra pode ficar na cabeça e já não vamos depois cometer o mesmo erro. E quando estamos a escrever à mão, nós não vamos necessariamente ver erro a erro, mesmo quando fazemos o teste de duas fases, porque se a professora não insistir, alguns de nós não vamos ver. Daí eu achar que no meu caso o computador é bastante benéfico.

P: E se eu colocar a questão de outra forma: neste processo todo, quando fizeram os textos e inseriram o corretor ortográfico para mim houve uma coisa que ou vocês aprenderam no momento ou já tinham aprendido antes...

Vários alunos: Sim, a usar o corrector ortográfico

P: Então o que devemos reter daqui? O que é aprender, afinal?

RT: Naquele momento era importante que o texto saísse bem feito, porque se vamos ter uma nota convém que fique tudo direitinho, mas também a professora não disse em nenhuma altura que não podíamos usar o corretor ortográfico, só disse que não podíamos usar o tradutor...

PL: Mais uma vez tivemos o poder da decisão...

AS: Há coisas que às vezes resultam melhor e outras não, depende das situações.

P: E a inglês? Temos muito sucesso, ou não?

Vários alunos: Claro que sim!

E o sucesso? Como relacionam o sucesso com aprendizagem?

AC: (11 E): Sim... e não.... Aprendemos mais coisas, mas às vezes... não sei o que dizer o que é isto de ter sucesso porque o sucesso para mim é uma coisa e para os outros pode ser outra.

A: Sucesso é alcançar os objetivos.

SL: Realizarmo-nos pessoalmente.

AC: Atingir as metas que definimos para nós próprios, mas também as do Ministério.

CA: As notas na pauta.

P: Ah, bom! Pensei que isso não fosse importante...

Vários alunos: Estávamos todos a pensar nisso...

P: Ter sucesso é ter também boa nota! Vocês estão, ou não, a ser “medidos”? Devemos ter também em consideração todas as outras variáveis para termos este sucesso, que é a nota, ou não?

JD: Nós temos que ter sucesso na aula para termos uma boa nota e por isso convém que a a nota também reflita todo o nosso trabalho.

(silêncio)

P: Vocês consideram as vossas notas justas?

Vários alunos: Sim!

BC: Depende de muita coisa, acho que para nós, alunos, quando temos uma boa nota gostamos muito da disciplina e da professora...

AG: Isso é para ti!

BC: Não é nada para mim! Se as notas nos prejudicarem, por vezes ficamos um bocado chateados e isso desmotiva...

P: Vocês reconhecem que na aula de inglês o mais importante é o número que aparece na pauta?

JC: Agora já não, quer dizer, no início eu pensava, como vinha com boas notas do 9º ano... a professora começou por dizer “o mais importante não são as notas, o mais importante não são os testes, o que importa é saber inglês” e eu fiquei a pensar “calma! as notas importam!” mas depois percebi que eu não tinha notas fantásticas nos testes, mas aprendi muito mais inglês do que quando tinha tido cinco no 9º ano e, afinal, a nota que eu tinha no final do período não era a nota do teste, era mais aquilo que eu achava que sabia.

(silêncio)

P: Então, o número que aparece na pauta resulta...

Vários alunos: Do trabalho, do progresso, do nosso esforço.

P: E como é que isso se mede?

Vários alunos: Então a professora dá os parâmetros...

J: E depois nós sabemos quanto vale o trabalho.

R: Também a professora tem uma maneira de perceber melhor a nossa evolução e que nós nos estamos a esforçar para que saia bem, de um trabalho para o outro.

P: Qual é o valor dos testes na vossa aprendizagem, para que servem?

J: Aqui serve para compreender o que é que errámos para não cometermos erros mais tarde.

JD: Nós realmente aprendemos o que devíamos ter aprendido para testar os nossos conhecimentos, mas o que aparece na pauta não é o momento dos testes.

AC: Aqui, em inglês, o sucesso não depende dos testes, mas nas outras disciplinas...

B: Eu não dou tanto valor aos testes como às apresentações e aos trabalhos porque nas apresentações acaba por se abranger tudo o que sai nos testes. No use of english temos que saber construir bem as frases; no listening temos que compreender e no writing, para não dar erros nas apresentações em Power Point ou nos Blogs, e também aprendemos a estar mais à vontade com as pessoas. Não são tanto os testes que fazem avançar.

JD: Quem sabe fazer um teste, nem sempre sabe...

D: Em inglês, não são só os testes que contam, mas nas outras disciplinas nós notamos muitas vezes uma evolução muito maior num período, mas como tivemos pior nota no período anterior, temos sempre a mesma nota, e aí eu penso “então eu evolui muito mais, progredi muito mais e continuo com a mesma nota?”

BC: E isso torna-se desmotivante (a stora tem que falar com a professora de XXX para ela não dar tanto valor aos testes, porque senão estamos “lixados”)

Vários alunos: Sim, sim... professora, faça isso.

P: Ok! Vou tentar não desiludir-vos...

AG: Pelo menos que ela esqueça o primeiro período, que foi um caos... mas agora já temos boas notas e fica tudo na mesma por causa das médias.

P: Quero agradecer-vos esta conversa. Vocês foram cinco estrelas, mais uma.

Vários alunos: Já não voltamos a conversar mais sobre isto?

P: Vamos conversando...

ANEXO XV – Entrevista não estruturada com a professora

Data: junho, 2012

Local: sala de directores de turma

Hora: 9h

Entrevista à professora de inglês da turma

Na formação inicial e na formação profissional foram trabalhados, na didáctica específica do inglês ou mesmo na pedagogia, os aspectos inerentes à avaliação das aprendizagens dos alunos?

Não. Nunca. Na formação inicial não havia uma preparação específica para o ensino só com o decorrer do curso fomos tomando consciência que a única saída profissional era a escola. Quando ingressei na faculdade de letras (1978) não tinha a mínima intenção de seguir profissionalmente no ensino mas mal acabei a licenciatura (4 anos), que tinha sido toda ela orientada para a literatura e linguística, comecei a dar aulas para não mais parar. Passados 6 a 7 anos (1988) fiz a minha profissionalização de 1 ano pela Universidade Aberta sem que tenha assistido a uma aula de alguém ou alguém tenha assistido a uma aula minha. Ao longo desta formação formal nunca fiz nada na área da avaliação das aprendizagens.

Por iniciativa e conta própria fui fazendo várias formações na didáctica específica, algumas propostas pelas editoras responsáveis pela produção dos manuais escolares mas as mais importantes foram realizadas pelo Instituto Britânico que não tinha qualquer creditação. Também fui fazendo outras acções de formação que davam os créditos necessários para a progressão na carreira.

Em avaliação das aprendizagens nunca fiz qualquer formação creditada e acima de tudo fiz muita auto-formação. Muitas leituras e procura de práticas realizadas noutros países.

Nunca sentiu necessidade de alguma imposição vinda “de cima” tanto das estruturas do ministério com da escola para fazer formação ou mudar as práticas dentro da sala de aula?

Não nunca. Para se ser professor é preciso gostar e quando se gosta procura-se a mudança. Nunca se está completamente bem. É preciso ir sempre reformulando, corrigindo, adaptando até porque os nossos alunos mudam todos os anos e mesmo quando os alunos são os mesmos eles crescem, tem uma outra maturidade e as suas necessidades alteram-se. O nosso trabalho tem que estar de acordo com todas essas mudanças. Não consigo imaginar como é possível aplicar de uns anos para os outros as mesmas fichas de trabalho ou os mesmos testes como ainda se vê nas variadas disciplinas. Nunca senti necessidade que alguém me viesse dizer que formação deveria

fazer porque eu própria sentia essa necessidade formativa para poder desempenhar as minhas funções.

E em termos de escola? Houve da parte do grupo de recrutamento um trabalho de acompanhamento ou este é um trabalho isolado?

É um trabalho isolado porque eu sou a única professora do grupo que trabalha desta forma. Não existe articulação vertical

As colegas escudam-se no muito trabalho que têm para fazer e encontram aí a desculpa para não investirem numa mudança – não há tempo para reunir, para discutir estes aspectos todos. Eu também estou um pouco desencantada com tudo o que se vive actualmente na escola pelo que estou sem disposição para “puxar a carroça dos outros”. Cada vez que se fala em mudar práticas da sala de aula nomeadamente no que respeita à avaliação das aprendizagens dos alunos os professores fecham-se. Neste momento os colegas estão a começar a perceber que algo de diferente se passa com os meus alunos e estão a começar a revelar alguma abertura mas não sei onde isso nos vai levar. Estou disposta a partilhar os meus materiais e, acima de tudo, as minhas reflexões sobre toda esta temática.

Estou no segundo ano de uma prática de codocência numa turma do ensino básico, ao abrigo do projeto “Mais sucesso”, com uma colega mais nova que está destacada na escola. Esta experiência tem corrido bem mas é no secundário que eu estou a implementar estas mudanças de uma forma mais intensa e incisiva.

Estou disposta a partilhar com as minhas colegas o trabalho que tenho desenvolvido mas torna-se necessário que elas estejam dispostas a “ouvir” o que eu tenho para lhes dizer até porque para mim também seria bom ter o feedback da parte dos pares.

A minha porta da sala de aula está sempre aberta, literalmente, mas ninguém manifestou vontade de entrar. Os professores só estiveram preocupados em ter a porta aberta aquando da avaliação do desempenho docente. Para além disso não há qualquer partilha de processos ou de experiências, o que seria uma grande mais valia em termos de crescimento profissional porque temos sempre algo a aprender. E desculpem a minha frontalidade mas partilhar testes ou fichas de trabalho não é aquilo de que realmente necessitamos.

Os alunos referiram por várias vezes a importância do quadro comum europeu de referência para as línguas. Qual o seu papel nas tuas práticas?

Um passo muito importante foi dado com a adoção do quadro comum europeu de referência para as línguas e eu já o aplico desde 2001 na minha prática docente. Ao longo destes anos ele tem-se tornado mais útil para mim porque eu tenho percebido

melhor como me “movimentar nele” porque pela sua densidade não é de fácil leitura e só com a prática e muito manuseamento podemos explorá-lo em toda a sua plenitude. Com esta evolução eu consegui levar até aos alunos o quadro comum europeu de referência para as línguas e conduzir os alunos até à sua autoavaliação tendo por base esse mesmo quadro. A vantagem do QCE é dar-nos um conjunto de descritores que permitem dar ao aluno as referências para a sua autorregulação pois eles podem situar-se no seu nível de partida e determinar qual o nível linguístico que pretendem alcançar.

Mas o QCE é usado na escola como essa referência? É que os alunos realçaram sempre a diferença entre a avaliação que fizeram nos anos anteriores e a avaliação deste ano.

Os alunos estão habituados a ir para a aula de inglês para aprender gramática, vocabulário, e mostrar os conhecimentos adquiridos em testes escritos. Em meu entender isso não permite aos alunos adquirir as competências linguísticas de que eles vão necessitar tanto para seguir os seus estudos a nível universitário como para entrar no mercado de trabalho. E é esta situação que eu tenho que contrariar dentro da minha sala de aula e para isso tenho que mostrar aos alunos porque é que o seu processo de aprendizagem tem de ser construído de uma outra forma.

Começo por lhes perguntar porque é importante para eles aprender inglês, ou seja, quais são as suas necessidades de aprendizagem. Uma vez identificadas, o continuar a estudar, o estudar ou trabalhar no estrangeiro, as actividades de lazer, até mesmo trabalhar em Portugal para um elevado número de empresas e empregos, é necessário que passo a passo, fase a fase os alunos têm que ir ultrapassando as exigências através das competências linguísticas que vão adquirindo. O QCER é o documento, já construído a nível europeu, que tem os descritores que possibilitam aos alunos posicionarem-se no degrau que lhes corresponde na escada dessa proficiência.

É por isto que o uso do QCE é muito importante no trabalho com os alunos. Só a partir do momento em que os alunos se posicionam no QCE é possível a construção de uma verdadeira aprendizagem da língua. Este trabalho, que em meu entender é imprescindível, também permite que os alunos que os alunos vão trabalhando as competências linguísticas porque tudo isto é trabalhado em sala de aula, falado sempre em inglês, tanto por mim como pelos alunos. Os skills da língua inglesa são trabalhados tendo como pano de fundo o que é a aprendizagem da língua, ou seja, o QCE. Os alunos nem conhecem o próprio manual, nunca o viram, mas identificam o seu conteúdo naquilo que lhes diz diretamente respeito de acordo com o meu entendimento.

Mas essa tua metodologia, tal como os alunos referiram, dá-lhes uma grande responsabilidade na condução da sua própria aprendizagem. Isto leva-os a considerar que por um lado podem aprender mais mas por outro exige que os alunos tenham maturidade para investir na sua aprendizagem pois caso contrário não serão capazes de dar o salto qualitativo se não tiverem alguém que os obrigue

a trabalhar. Esta metodologia permite de facto que todos os alunos aprendam mais ou vai criar um fosso maior entre aqueles que investem porque já perceberam o que querem e onde querem chegar e os outros que ainda não atingiram a tal maturidade.

Há aqui dois aspectos diferentes. Um é o da maturidade dos alunos e o outro é o processo de aprendizagem desenvolvido pelos alunos e a sua autorregulação. A aula não é do professor é dos alunos e existe porque existem alunos. Sendo a aula dos alunos o seu verdadeiro objetivo é que os alunos aprendam e o papel do professor é ser o facilitador dos processos que vão permitir que a aprendizagem ocorra e não um transmissor de conhecimentos. Na minha aula os alunos estão sempre no centro. Uns dias uns, outros dias outros e por vezes, muitas vezes, todos. Os alunos que já cresceram um pouco mais, que têm mais maturidade, têm tendência a liderar o processo porque se sentem mais à vontade e tentam exercer um domínio da aula, no bom sentido, claro. É aqui que o papel de regulador do professor se faz sentir. Tem que cercear este domínio para permitir que os alunos com outras características sejam menor maturidade, maior timidez, menor confiança em si próprio, possam ter também o seu espaço de aprendizagem na aula. É aqui que o professor tem o papel principal na medida em que fornece os feedbacks que permitem que os alunos “cresçam”. Aos alunos que sentem necessidade de serem controlados, porque não o conseguem fazer por si próprios, eu posso fazê-lo de uma forma subliminar.

As fichas são um exemplo muito sintomático. No 1º período, antes dos testes, os alunos pediam-me fichas, com alguma insistência, para se prepararem para os ditos testes. Expliquei-lhes que não fazia sentido dar fichas iguais para todos quando o seu nível de desenvolvimento no domínio da língua era diferente de aluno para aluno. Dei-lhes um conjunto de sites onde cada aluno deve procurar instrumentos de treino que estejam de acordo com as suas características e, assim, ir conduzindo a sua própria aprendizagem. A dar fichas iguais para todos estou ou a desmotivar os que poderiam chegar mais longe e que acabam por se desinteressar ou então, para agarrar aqueles alunos acabo por lançar logo para o insucesso os alunos que tinham mais dificuldades à partida. Se eu tenho na turma alunos com níveis de proficiência diferente tenho sempre que fazer com eles um trabalho diferente. O meu trabalho dentro da sala de aula não promove a igualdade mas sim a equidade.

Como cada aluno tem que procurar e determinar o que realmente precisa de fazer leva a que os alunos sintam a tal responsabilidade. E isto eles não estão habituados a fazer. Eles estão habituados a que o professor chegue à aula e lhes dê ficha nº 2A igual para a turma toda e na aula seguinte corrige-se no quadro. Okay e isto serve para quê? Para os alunos saberem que estiveram a aplicar discurso indirecto? E a aplicação disto? Quando eles estiverem a falar com um nativo que encontram nas férias param a conversa para dizer que “agora espera que eu vou fazer uma frase no discurso indirecto”? Isto não tem utilidade na aprendizagem. Para mim os trabalhos de casa não fazem sentido numa perspectiva de obrigatoriedade e de igual para todos. Os meus alunos são preparados para isto no início do ano, desde o primeiro dia de aulas.

Antes de entrar propriamente nos conteúdos da disciplina eu uso as duas primeiras semanas de aulas para ir explicando aos alunos como vai decorrer o ano lectivo. É claro que vou aproveitando para os ir familiarizando com a língua porque tudo isto é feito em inglês. E eles ficam logo com muito medo. Aliás as minhas aulas são todas feitas em inglês tanto da parte da professora como dos alunos. É também nesta altura que os alunos tomam contacto com a forma como vai ser feita a avaliação e o papel da auto-avaliação com base nos descritores do QECR. É ainda nesta altura que é dito aos alunos que não vão ter trabalhos de casa o que não é sinónimo de não terem de trabalhar em casa o que são duas coisas completamente diferentes. É nesta fase que os alunos ficam muito perdidos e tenho geralmente nesta fase alunos que me dizem “eu não percebo nada do que a professora está a querer de nós”. Este ano tive pais que me disseram na reunião (porque eu sou directora de turma desta turma) “professora, a minha filha diz-me que não sabe o que tem que fazer e sente que não vai aprender nada em inglês porque a professora não lhes dá fichas para eles fazerem e na aula também não fazem essas fichas”. Foi também necessário explicar aos pais que eles não deveriam preocupar-se com aquilo que se passa na sala de aula porque é intencional e está perfeitamente controlado, tendo-lhes explicado todos os procedimentos. Os alunos sentiram-se de facto perdidos, e isso aconteceu ao longo do 1º período mas isso, para mim, é a primeira fase deste processo de construção da sua aprendizagem. Foi também necessário criar entre nós, professora e alunos, alguns laços de confiança, também para eles perceberem essa intencionalidade no sentido de conseguirem alcançar o “número” que eles almejavam como classificação de final de período.

Foi necessário explicar-lhes que aquilo que eles iriam fazer na sua aprendizagem da língua, de acordo com a tal autorregulação e autoavaliação iria traduzir-se na classificação que obteriam no final de cada período. No início eles não entendiam que seria assim, achavam que a classificação seria a média dos testes com o bónus de dois valores para quem se “portasse bem”.

Houve dois momentos importantes. No final do 1º período dediquei dois blocos de 90 minutos para que fizessem a auto-avaliação e não considero isso tempo perdido porque foi nessa altura, quando eu lhes pedi que analisassem as grelhas com os descritores que eu lhes tinha enviado para o email e se situassem nos diferentes itens, que os alunos fizeram uma reflexão profunda sobre as suas aprendizagens nas diferentes áreas, identificando o que estava adquirido e o que precisava de ser trabalhado e em que moldes. E sem que haja esta identificação individual será de todo impossível que o aluno consiga envolver-se de tal maneira no processo de aprendizagem que consiga fazer a autorregulação. E quando esse processo é claro e compreendido pelos alunos são eles que chegam à classificação final que eu vou ter que atribuir no final do período.

É extremamente injusto e não é eficaz para ninguém que do alto da minha cadeira de professora chegue ao pé do aluno e diga “tens 10” e tem dez porquê? Porque eu somei a nota dos testes, dividi pelo número de testes e aquilo deu 10,4. Pelas regras matemáticas o arredondamento faz-se para 10 e lá está o rótulo deste aluno DEZ. Se eu posso colocar à disposição dos alunos uma panóplia de instrumentos de avaliação porque me hei-de

cingir apenas a um? De facto ninguém é bom a tudo, nem os alunos nem os professores e eu tenho que valorizar em cada aluno aquilo que ele faz melhor e não aquilo que ele faz mal, porque só assim os alunos ganham a confiança e a motivação necessárias para investir o seu esforço e trabalho e assim progredir nas suas aprendizagens. Se eles tiverem medo ou se acharem que o seu esforço não tem reflexos na sua avaliação, e consequente classificação, desistem e não progredem nas aprendizagens que já traziam inicialmente, sejam elas poucas ou muitas.

E no final do ano? A professora sentiu que os alunos aprenderam ao longo deste ano?

Os alunos que terminaram o ano lectivo não têm nada a ver com os alunos que iniciaram o ano. Fizeram enormes progressos. No primeiro período foi-lhes pedido que apresentassem oralmente à turma uma canção por si escolhida, este trabalho foi individual e para todos os alunos. Tinham 10 minutos para apresentar a canção da forma que entendessem e no início acharam que 10 minutos era uma enormidade para estarem a falar em inglês para a turma. Eu apresentei a primeira canção mas disse-lhes que era apenas um exemplo que eles poderiam seguir ou não e também lhes disse que os 10 minutos englobava tudo pelo que não teriam que estar a falar o tempo todo. Alguns conseguiram “ocupar” os 10 minutos mas outros não. Mas também não foram penalizados por isso porque era a 1ª vez que o estavam a fazer. Mas isto teve uma grande evolução por iniciativa dos alunos e quando chegámos ao 2º período, com nova “rodada” os alunos não se limitaram a apresentar a canção fazendo o link ao youtube. Passaram a fazer apresentações onde já colocavam os músicos das bandas, os álbuns, a música preferida. Faziam já um encadeamento que ia para além da apresentação de uma canção e tudo isto em inglês claro! Outros alunos continuaram a apresentar apenas a sua canção. Mas houve espaço para que os alunos desenvolvessem as suas competências linguísticas e definindo eles próprios onde queriam chegar.

No 3º período, e isto são factos, todos os alunos, sem exceção, evoluíram e apesar de não chegarem todos ao nível de excelência houve uma grande melhoria em todos eles com uma expressão notória das aprendizagens alcançadas. Os alunos que já tinham feito apresentações no 2º período, em Powerpoint ou Prezi, também evoluíram para filmes feitos com montagens ou filmagens próprias e aquilo que começou por ser um drama porque tinham que falar durante uma enormidade de tempo que eram 10 minutos passámos a ter apresentações de 30 e 40 minutos e eu quase me vi na eminência de ter que fazer aulas extra para ter tempo para a apresentação de todos os trabalhos nos timings dos alunos que os realizaram. De tal forma o trabalho foi evoluindo que no final deste 3º período houve alunos a concluir as suas apresentações com trabalhos de interacção com os colegas de elevadíssima qualidade, sobre as próprias músicas. Tivemos palavras cruzadas, jogos da força, onde todos participavam, mesmo os mais caladinhos do início do ano, manifestando um enorme à vontade e satisfação na participação, mesmo que dissessem “asneira”. Não havia de facto penalização, nem formal por parte da professora, nem informal por parte dos colegas quando o erro ocorria. Nesta situação do jogo da força tivemos uma situação curiosa e que mostra bem

como a turma se habituou a lidar com o erro de uma forma positiva e motivadora da aprendizagem – uma aluna criou o jogo e estava a dinamizá-lo quando um outro aluno disse a palavra correta mas mal soletrada faltando uma letra no meio, aí a dinamizadora do jogo disse “falta aí qualquer coisa, está quase certo!” e isto é o reflexo de uma prática diária dentro da sala de aula. Eu nunca digo aos meus alunos que eles estão a fazer mal mas digo-lhes sempre o que eles já fazem bem para eles identificarem o que falta e que têm que fazer para chegar ao pretendido.

E esta evolução na aprendizagem reflectiu-se na classificação!?

Nem poderia ser de outra forma se os alunos aprendem isso tem que se reflectir na classificação ou melhor a classificação tem que ser o reflexo dessa aprendizagem. Tenho muito orgulho em constatar que nenhum aluno teve classificação inferior a DEZ num total de 27 alunos. Tenho alunos que começaram com 5 e 6 valores e chegaram ao final do ano com dez.

E estou certa que se tivesse exame obrigatório como têm outras disciplinas a única forma de alcançar o sucesso seria investir ainda mais nesta forma de trabalhar com os alunos porque é uma mais valia para a prestação desses alunos em situação de exame. O meu aluno mais fraco consegue manter uma conversa em inglês durante algum tempo, obviamente que o seu nível de proficiência é mais baixo mas não é impeditivo de manter uma conversação.

Este modelo, aplicado nesta turma, resultou. Pode ser transposto para outras turmas e resultar?

O modelo aplicado pode ser adaptado a qualquer outra turma com sucesso. Cada turma, e dentro de cada a turma, deve ser objecto de uma diferenciação pedagógica e o modelo de avaliação deve também estar de acordo com essas especificidades e estratégias de diferenciação. Estou certa que a implementação da autorregulação, baseada numa auto-avaliação constante, é garantidamente um elemento indispensável num processo de ensino e aprendizagem que vise o sucesso de todos os alunos envolvidos. Caberá ao professor uma atenção constante ao desenrolar do processo de forma a poder intervir como elemento facilitador da autorregulação do aluno.

Eu tenho uma outra turma de 10º ano, de ciências socio-económicas, onde tive necessidade de aplicar estratégias diferentes em sala de aula e mesmo instrumentos de avaliação diferentes, nomeadamente dos próprios descritores. A intervenção da professora teve que ser diferente porque as necessidades daqueles alunos eram diferentes. A própria gestão da disciplina na sala de aula teve que ser diferente porque o comportamento dos alunos também era diferente. Os descritores do QCER estavam muito acima daquilo que os alunos conseguiam fazer e, por essa razão, a primeira reacção dos alunos, ao tomar contacto com esses descritores, foi “eu não consigo fazer

isto portanto nem vale a pena tentar porque jamais vou conseguir atingir o nível exigido”. Foi necessário construir um quadro de descritores que lhes permitisse, etapa a etapa, ir progredindo, porque o que vinha a seguir estava ao seu alcance e, ao mesmo tempo, permitia-lhes chegar ao fim do ano no patamar que era esperado para os alunos do seu nível. O modelo foi o mesmo mas os instrumentos foram diferentes, adaptados a cada um dos alunos concretos e às suas capacidades. Isto é na verdadeira acepção da palavra a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica.

E transpor este modelo de avaliação para outras disciplinas? É possível? Nomeadamente disciplinas sujeitas a exame final externo?

Pelo contrário! Entendo que o facto de uma disciplina ser sujeita a avaliação sumativa externa ainda torna mais necessária a autoavaliação e a autorregulação por parte dos alunos porque sem dúvida nenhuma eles aprendem muito mais quando a partir de um quadro de descritores que lhes permite posicionar a sua aprendizagem entre o que já conseguem e o que ainda têm que conseguir, conseguem fazer uma autoavaliação de todo o processo e dessa forma sustentarem a autorregulação. No caso da turma em que estamos a trabalhar já outros professores começaram a implementar um “modelo diferente de avaliação”. Tudo começou logo com o projecto de turma que nós este ano começámos a implementar na escola para as turmas de 10º ano, uma proposta nossa no conselho pedagógico que o Diretor apadrinou e generalizou a todas as turmas de 10º ano. Foi um projecto formal de turma que eu propus ao conselho de turma intitulado “Da indiferença à diferença: um itinerário de liderança e inovação pedagógica”, porque a liderança na aprendizagem deve situar-se exactamente no aluno, e trata-se de inovação pedagógica porque apesar de já andarmos há muito tempo a falar destas questões, nomeadamente a diferenciação pedagógica ou a auto-avaliação, na verdade a auto-avaliação ou a autorregulação por parte dos nossos alunos é uma inovação porque eles não são levados sequer a pensar no assunto quanto mais a aplicar procedimentos que o incentivem.

Eu apresentei o projecto no conselho de turma, convocado propositadamente para esse efeito em outubro, onde estavam presentes os professores e os representantes dos pais. Os pais ficaram surpreendidos, não perceberam bem do que se tratava, manifestaram confiança nos professores do conselho de turma dizendo que se os professores consideravam que aquele era o caminho a seguir então poderiam contar com o seu apoio. Os professores do conselho de turma ficaram expectantes, lançando questões como o que temos que fazer? Isto vai trazer-nos mais trabalho?

Eu expliquei-lhes o que me propunha fazer com a disciplina de inglês e os colegas acharam bem. Ao longo ainda do primeiro período a professora de matemática veio falar comigo porque estava a sentir na turma alguns problemas ao nível das aprendizagens dos alunos e sentia que esses problemas também se faziam sentir ao nível dos instrumentos de avaliação que utilizava pois os alunos estavam com resultados muito fracos. Por aquilo que tinha ouvido no conselho de turma e também pelo que os alunos falavam tinha percebido que eu estava a trabalhar de forma diferente e gostava

de perceber o que eu fazia. A colega começou então a trabalhar com os alunos com exercícios de diferentes níveis de dificuldade e apresentou-lhes também uma grelha com a identificação de pequenas etapas para a resolução de exercícios permitindo aos alunos identificarem o que já conseguiam fazer e quais as etapas a seguir para garantir uma progressão nas suas aprendizagens. A colega veio posteriormente comunicar-me a sua satisfação porque graças à alteração das suas estratégias os alunos conseguiram progredir nas suas aprendizagem e apresentar melhores desempenhos na disciplina. A colega continuou até ao final do ano a implementar estas estratégias pedindo sempre aos alunos que fizessem uma apreciação crítica da sua evolução.

No início do 2º período a professora de português também me abordou com curiosidade para perceber o que se passava na “aula de inglês” criada a partir dos relatos que os alunos lhe faziam. Os alunos tinham revelado grande preocupação com o exame que teriam que realizar no final do 12º ano e queriam aprender mais para conseguirem abordar esse exame com mais confiança. Sei que a colega também introduziu alterações na sua forma de trabalhar com a turma.

Os alunos também falaram nas entrevistas que tinha havido alterações na física e química onde tinham passado a fazer mini-fichas.

Na fq a professora identificou dificuldades ao nível da avaliação. O facto de os alunos apresentarem um elevado insucesso nos testes tradicionais, com um grande volume de matéria em dois momentos do período, levou a professora a aplicar pequenos minitests, um por semana, com unidades mais pequenas e portanto “menos matéria de cada vez”. No meu entender isto não é nem autoavaliação nem autorregulação, embora seja a resposta da professora às dificuldades manifestadas pela turma. Não tenho conhecimento dos efeitos diretos desta estratégia mas o que os alunos me foram dizendo era que “foi menos matéria mas eu descii a nota” ou “agora correu um bocadinho melhor e já subi” e, no final do ano, os alunos referiram o facto de a sua nota ter sido construída a partir da média dos testes. Os alunos referiram que na autoavaliação tinham uma folha de papel, com a fórmula exata, onde lançavam as várias classificações, quer dos testes quer dos minitests, com a respectiva ponderação, que nos minitests era bem mais baixa. Com a resolução dessa fórmula estaria encontrada a classificação a obter no final do período ou do ano lectivo, conforme o caso. Apesar de esta não ser a solução pelo menos já houve preocupação de mudar o que não estava a correr bem e deixa algumas expectativas de que no próximo ano ocorram ainda mais alterações com realização de trabalhos de projecto com ideias de articulações entre a fq e o inglês. Se esta articulação se efectivar, que muitos professores dizem que é muito difícil de fazer no ensino secundário mas eu discordo totalmente, penso que está criada a oportunidade para avançar para uma real promoção da autorregulação dos alunos porque a professora terá necessidade de dar mais autonomia aos alunos. Esta questão da autoavaliação e da autorregulação tira um poder ao professor que para muitos não é fácil de abdicar. O professor tem que ter muita confiança em si próprio para dar ao aluno esta liderança sendo totalmente transparente com o aluno, até porque a avaliação é, muitas vezes, percecionada pelo professor como o garante do seu controle do aluno, para ter “a faca e

o queijo na mão”. De facto não concordo minimamente com isso porque tal como o protagonismo da aula deve pertencer ao aluno também a avaliação deve ser o mais aberta e transparente porque ela é do aluno e não do professor.

Muitas disciplinas continuam a fazer a avaliação dos alunos fazendo a média das classificações dos vários períodos, isto é, a nota do terceiro período é a média entre a nota do 1º e a nota do 2º e ainda aquela que seria a nota do 3º período, isoladamente. Em meu entender isto está completamente errado e só pode ser entendido como uma falta de confiança do professor no seu próprio trabalho nem naquilo que transmitem aos seus alunos. Os professores sempre transmitem alguma coisa aos seus alunos, a forma como o fazem é que varia. O professor, ao contrário do que muitos dizem, é na realidade o veículo de transmissão da informação e do conhecimento, aquilo que o professor não pode ser é o controlador da vida dos outros, muito concretamente dos seus alunos. Deve regular e facilitar o processo mas não pode ser ele a controlar, esse controle tem que pertencer ao aluno.

Quando o professor se permite fazer exclusivamente médias de testes do aluno ao longo do ano está com medo que ele no próximo ano mostre que não adquiriu aquilo que vulgarmente o professor designa por “as bases essenciais para o prosseguimento de estudos”. Como é possível escrever numa ata que “o aluno não tem os pré-requisitos” quando essas matérias foram as que o professor esteve a trabalhar no ano anterior?

Eu também entendo os constrangimentos sentidos pelos professores porque o aluno também pode fazer um mau uso desta autonomia que lhe é dada, é aqui que o professor tem que agir como regulador porque se ele deu ao aluno a possibilidade de se autoavaliar para poder fazer a sua autorregulação e o aluno não o fez porque não esteve para se dar ao trabalho, então o professor tem que agir responsabilizando o aluno por todas as suas escolhas, por todas as suas opções. Se o aluno começou o primeiro período com oito, a seguir progrediu e conseguiu chegar ao dez e continuou a ultrapassar as suas dificuldades e conseguiu chegar ao doze no terceiro período. Face a isto faz algum sentido atribuir ao aluno uma classificação que é a média das três classificações? Claro que não, é completamente errado e desmotivante estar a penalizar o aluno por erros cometidos e que muitas vezes já foram superados.

As grelhas do Excel foram, a dada altura da vida das escolas, um fator positivo porque vieram por cobro as situações aberrantes de serem atribuídas classificações impressionistas, isto é, o professor chegava à reunião de avaliação atribuindo as classificações a partir da ideia geral que tinha dos alunos o que se resumia ainda mais às notas atribuídas nos testes. Isto era mais nítido quando os alunos apresentavam recursos a determinadas avaliações e quando se chagava ao conselho de turma constatava-se que o professor não tinha argumentos para a atribuição daquela ou de qualquer outra classificação. Houve necessidade de impor algum rigor e transparência para que se ultrapassassem estas situações e passaram a elaborar-se grelhas em excel, semelhantes para todos os professores que leccionam cada disciplina, porque existem critérios específicos de avaliação iguais para todos. Embora estas grelhas não fossem de

utilização obrigatória davam ao professor alguma confiança no seu trabalho porque eles conseguiam preencher as grelhas das suas turmas. Até porque o conselho de turma é o responsável pelas classificações atribuídas em cada disciplina e com as grelhas, caso haja alguma dúvida, é mais fácil fazer uma análise mais detalhada. Mas estamos a falar de uma época, quando houve necessidade de construir essas grelhas, em que a classificação dos alunos era uma questão de médias e percentagens. Hoje ainda temos, no caso do inglês, critérios específicos iguais para todos, porque tem mesmo que ser assim. A diferença está na adaptação que cada professor tem que fazer em função dos alunos que tem. Os próprios instrumentos utilizados variam entre os professores.

No meu grupo de recrutamento temos como prática realizar testes iguais para todos os alunos de cada ano de escolaridade. Combinamos uma semana para marcar o teste escrito em todas as turmas e toda a gente faz o mesmo teste. Trata-se de uma avaliação de aferição com uma função sumativa. Eu também faço este teste mas utilizo também outros instrumentos ao contrário das minhas colegas que atribuem a classificação do skill Reading a partir da nota deste teste. Mas pelo facto de trabalhar na uala de forma diferente também tenho que diversificar ao nível dos instrumentos e que estejam adaptados ao tipo de trabalho que eles realizam na disciplina, porque não posso nem prejudica-los nem favorecê-los inflacionando as suas classificações. Estes instrumentos são muito importantes também pelo feedback que me dão relativamente ao trabalho que estou a desenvolver com a turma.

Com os meus alunos faço o seguinte: quando o teste é igual para todos os alunos da escola os meus alunos têm sempre classificações acima da sua própria média e acima média dos alunos dos outros professores da escola. Quando a seguir eu aplico um teste escrito adequado ao trabalho que eu faço com eles em sala de aula, um instrumento totalmente diferente, quer a nível de estrutura, quer do conteúdo, quer dos objectivos, eles obtêm uma classificação muito semelhante à que eu observo todos os dias em sala de aula, mas mais baixa que a média global da escola. Isto é bom para os meus alunos porque contactam com uma grande diversidade de instrumentos e estão preparados para responder a qualquer solicitação que lhes seja dirigida, independentemente do tipo de instrumento utilizado. Quando os alunos fazem o teste comum, que é marcado em conselho de turma, os alunos já sabem, e eles próprios verbalizam, “Ah este é o teste em que nós temos grandes notas”. Os outros testes nem são marcados, eu chego à sala e distribuo os enunciados. Isto no primeiro período foi muito complicado! Quando disse que iam fazer teste ficaram muito aflitos mas no 2º período já foi pacífico.

Podemos dizer que o que os alunos dizem no fim do ano é muito diferente daquilo que diziam no início do ano – para inglês não era necessário estudar?

O problema está na conceção errada do que é estudar. Os alunos entendiam que estudar era fazer muitas fichas ou decorar umas tantas cheklists, principalmente na véspera dos testes. Mas eles não têm essa conceção por acaso. Ela resulta de anos e anos de uma prática que valoriza a memorização na véspera dos testes dos conteúdos trabalhados

num determinado período. Os próprios alunos assumem que por muito que “estudem” isto é memorizem toda a matéria que sai para o teste, todo aquele conhecimento desaparece muito rapidamente porque necessitam da memória para o teste seguinte. Isto até vem confirmar um pouco aquilo de que se queixam os professores do ensino superior quando dizem que os seus alunos trazem grandes classificações mas sabem pouco.

Já vimos que é necessário mudar as práticas avaliativas mas será possível alterar as práticas avaliativas sem alterarmos aquilo que se passa na sala de aula?

De modo algum! A avaliação está directamente relacionada com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor. É impossível levar os meus alunos a fazer uma auto-avaliação constante do seu trabalho se eu própria, enquanto professora, me limitar a avaliar o trabalho que eles desenvolvem com base na sua classificação nos testes escritos. Temos o exemplo do manual. Nas minhas aulas eu não preciso do manual! Quase não o usámos este ano, embora isso também seja resultado de actualmente termos à nossa disposição uma quantidade enorme de recursos, disponibilizados pelas TIC que nessa área fizeram uma enorme revolução, que substituem o manual. Nas línguas os recursos disponíveis são tremendos, mas isso também implica que o professor faça o seu trabalho de casa e este é realmente o grande papel do professor. Aquilo que poderá parecer a alguém que venha de fora e entre na sala que ali estamos a brincar e que sai tudo ao acaso está totalmente equivocado. Tudo aquilo implica uma pesquisa cuidada e profunda de muito tempo, umas vezes mais outras menos, onde se retiram uns materiais para uns alunos mas para outros já temos que encontrar algo diferente porque as suas necessidades também são diferentes. Tudo isto tem que ir muito bem preparado para a aula e é aqui que se consome muito tempo e energia na preparação das aulas e do trabalho diferenciado que elas implicam. Claro que dá muito trabalho mas os ganhos também são enormes, de uma recompensa extraordinária porque os alunos estão na aula verdadeiramente “agarrados” e envolvidos durante toda a aula. Ainda há pouco tempo um aluno da minha turma de 8º ano chegou ao final da aula e me disse “Então até à próxima aula, foi um prazer trabalhar consigo!” Isto diz-me claramente que estou no caminho certo, porque se uma criança de 8º ano sai da aula satisfeito com o trabalho que desenvolveu depois de ter estado toda a aula a trabalhar significa que o aluno se divertiu enquanto aprendia. A tarefa de aprender não tem que doer, não tem que ser desagradável ou penosa, muito pelo contrário, tanto sacrifício não tem qualquer tradução em aprendizagem. Até porque se o processo é “doloroso” para os alunos também o é para o professor.

Atenção! Muitas vezes ao longo deste ano lectivo eu me questioneei se estaria no caminho certo porque a partir de uma certa altura as aulas começaram a ser tão fáceis, fáceis no sentido da leveza, do chegar ao fim dos 90 minutos e todos, eu e os alunos, dizermos “Já acabou? Como é possível ter passado tão depressa?” E este processo levou-me várias vezes a questionar-me se este seria o caminho certo porque parecia

demasiado fácil e óbvio. Mas por outro lado, o feedback que me era dado pelos alunos, os grandes progressos que iam fazendo nas suas aprendizagens e o trabalho que já tinha realizado no ano anterior com uma turma de 12º ano, tudo apontava para este percurso. Tive com frequência reacções dos alunos que me mostravam que estávamos no bom caminho e aconteceu várias vezes que já depois de apresentarem os trabalhos, que já tinham sido avaliados, os alunos me pediram para acrescentar alguns aspetos que tinham percebido mais tarde que poderiam melhorar esse trabalho, o que mostra que os alunos conseguiram focar na sua aprendizagem querendo chegar mais longe, muito mais do que na obtenção das classificações as quais depois também melhoram. Ora ao acompanhar todo o processo do aluno na construção das suas aprendizagens o professor tem que garantir que a classificação final traduza tudo isto e não seja um compartimento estanque que fecha e abre em momentos pré-determinados. Também se coloca aqui outra questão. Então e aqueles alunos que não quiserem introduzir essas melhorias? São prejudicados? Claro que não porque têm o direito de não o fazer e eu não os vou penalizar na classificação por isso mas isso não significa que eu não possa beneficiar os outros por aquilo que eles fazem a mais. A classificação resulta da relação de cada um com as suas aprendizagens e não da comparação com os outros alunos e isto é muito difícil de entender, principalmente pelos alunos. Isto permite trabalhar com os alunos que sentem dificuldades, no sentido de as superarmos, mas também permite que os alunos que o queiram possam chegar mais longe porque eles também têm esse direito. Não podemos ter alunos sem nada para fazer o ano inteiro porque quando entraram já sabiam mais que os outros. Se os alunos souberem onde estão e onde querem chegar eles podem trabalhar para lá chegar, independentemente dos colegas que estão mais atrás ou mais à frente. Eu ajudo a encontrar caminhos, percursos de aprendizagem, mas quem define claramente onde quer chegar são os alunos e claro que depois só lá chegarão se trabalharem de acordo com os objectivos traçados.

Podemos dizer que este é o verdadeiro trabalho diferenciado dentro da sala de aula mas será possível chegar lá sem a autoavaliação e a consequente autorregulação?

De maneira nenhuma. Não basta dar fichas e trabalhos diferentes para os alunos fazerem. O aluno tem que identificar se não consegue fazer uma tarefa e identificar quando ultrapassa as suas dificuldades e consegue avançar para uma tarefa mais exigente. O aluno tem que ser o condutor do seu processo de aprendizagem embora eu possa fornecer-lhe um ou outro mapa para o ajudar a ultrapassar obstáculos que entretanto vão surgindo no percurso. Mas cabe ao aluno reflectir sobre o seu percurso de forma a que consiga, autonomamente, por si próprio, ultrapassar os obstáculos que vão surgindo. Identificar as suas próprias dificuldades para as ultrapassar. Na minha aula isso aconteceu, por exemplo, quando os alunos tiveram que identificar as dificuldades que sentiram na 1ª fase do teste de writing e depois tiveram que as corrigir. Esta situação foi muito enriquecedora. Os alunos quando fizeram a 1ª fase já sabiam como tudo iria acontecer porque as regras foram todas explicadas e estavam todas muito claras. Quero relembrar que tratando-se da aula de inglês, neste caso de nível 6,

significa que os alunos já tiveram 5 anos de inglês portanto faz todo o sentido que a aula seja toda falada em inglês, tanto da parte da professora como da parte dos alunos. Ao abordarmos e reflectirmos na aula sobre estes aspectos estamos sempre a trabalhar em simultâneo a proficiência linguística dos alunos. Às vezes, devido a especificidades do vocabulário, é necessário ir mais devagar ou repetir a ideia com outro vocabulário, mas vamos sempre trabalhando no mesmo sentido. No teste de writing os alunos fizeram a sua reflexão escrita e depois de eu assinalar os erros os alunos preencheram uma grelha colocando na mesma os erros e a sua correcção. Os alunos sabiam que estava errado, porque eu o sublinhei, mas foram os alunos que identificaram o tipo de erro (gramatical, de vocabulário, de estrutura, etc.) partindo depois para a sua autocorreção e os alunos deste nível já o conseguem fazer. Com o 8º ano é diferente porque os alunos ainda não têm esses conhecimentos mas aí sou eu que assinalo os erros, a verde, por exemplo, os vocabulares e a vermelho os gramaticais, e os alunos já os conseguem colocar na grelha de correcção e realizar a mesma a partir da pesquisa no caderno, no site, na gramática, no livro. Os meus alunos não ficam à espera que eu lhes dê listagens com vocabulário, eles próprios vão tomando as suas notas no caderno com o vocabulário que vão aprendendo na aula. Muitas vezes com erros mas isso não faz mal porque eu prefiro que eles escrevam com erros do que não escrevam nada. Porque se eles escreverem com erro agora vão ao dicionário em casa e já corrigem o erro.

No teste em duas fases eles fazem a própria correcção dos erros e na data acordada fazemos a 2ª fase do teste. Na 2ª fase o tema é o mesmo, a tarefa é a mesma mas a especificidade da composição é diferente. Vou dar um exemplo para se perceber melhor. Se estamos a trabalhar a notícia e os mass media terão que fazer um composição sobre isso. Se na 1ª fase o tema foi os newspapers na 2ª fase será sobre os newspapers. Mas enquanto na 1ª fase pode pedir uma comparação entre os jornais e a televisão posso, na 2ª fase, pedir uma comparação entre os jornais e a rádio porque o objectivo que se pretende não é que os alunos façam copy paste da 1ª fase mas consigo partir para a 2ª fase ultrapassando os erros cometidos na 1ª fase.

Os alunos referiram nas entrevistas que o teste em duas fases tinha sido uma ótima experiência mas eles não aproveitaram as possibilidades que lhes tinham sido dadas com a realização desse teste no sentido de terem muito melhores classificações do que tiveram na realidade.

É verdade. É evidente que o fator desconhecimento ou novidade também tem que ser tido em conta. Os alunos nunca antes tinham feito um teste em duas fases. Quando a correcção da 1ª fase lhes foi apresentada levaram na brincadeira. Uns não fizeram nada em casa e voltaram com as grelhas em branco. Outros, quando se aperceberam que eu ia verificar em aula quem tinha feito mas, principalmente, como tinha feito, começaram ali a preencher as grelhas antes de eu chegar ao lugar. Mas isso faz parte da autorregulação do processo. Cada um toma as suas decisões e depois assume a responsabilidade das mesmas. Quando na aula seguinte avançámos para a realização da 2ª fase quem

aproveitou para corrigir os erros cometidos partiu em vantagem e subiu claramente a nota, quem não aproveitou ficou com pena de não o ter feito e teve que assumir a responsabilidade e não atribuir a culpa à professora, à dificuldade do teste ou simplesmente ao azar, o que acontece com frequência. Mas esta atitude também teve um lado positivo porque os alunos a foram corrigindo ao longo do ano. No segundo período eu fiz com eles um ligeiro desvio. Fiz tudo igual exceto verificar se os alunos tinham feito a correção. Eles próprios me perguntaram se eu não ia verificar e eu disse-lhes que não exceto para os alunos que tivessem alguma dúvida na sua correção. Um ou outro quiseram mas a maioria não manifestou necessidade de qualquer ajuda da minha parte nem me mostrou as grelhas. No 3º período eles já não estavam à espera que eu fosse verificar mas quando o fiz constatei que todos, sem exceção, tinham feito a correção em casa dos seus erros. Este foi um trabalho que teve enormes reflexos na classificação dos alunos porque todos eles progrediram imenso. Tive uma aluna que começou no 1º período com 12 e acabou no 3º período com 16 graças ao trabalho que desenvolveu ao longo do ano. Agora, pergunto eu, faz algum sentido que eu chegue ao 3º período e faça a média entre o 12 e o 16 e atribua à aluna uma classificação de 14 quando a aluna chegou ao fim do ano num nível de proficiência correspondente ao 16? A própria aluna ficou espantada quando no final do ano, com as grelhas na mão, viu o que de facto tinha evoluído nas suas aprendizagens e como tinha valido a pena todo o seu trabalho e esforço na disciplina, porque tinha aprendido muito mas isso também estava refletido na sua classificação final.

É muito curiosa a distinção que os alunos fizeram entre o aprender e o ter uma nota. Para eles há disciplinas que existem para ter nota e não faz mal não aprenderem é o caso das disciplinas específicas. Mas para os alunos o inglês é uma disciplina de enorme importância, tanto para o prosseguimento de estudos como para o ingresso no mercado de trabalho, onde o que realmente importa são as aprendizagens realizadas e não a nota obtida.

Eu também acho que eles alteraram esta sua conceção a partir da presença na 1ª aula do 2º período de um antigo aluno meu que se encontra já na faculdade. O discurso deste ex-aluno veio sobretudo ajudar a cimentar a confiança deles no trabalho que eu estava a realizar com a turma e que no 1º período tantas dúvidas lhes tinha deixado. Eles sabem que para conseguirem entrar na faculdade têm que trabalhar muito para conseguir elevadas notas mas, curiosamente, também verbalizam que ter grandes notas não significa, necessariamente, que se tenha aprendido muito mas, pelo contrário, aprender muito traduz-se sempre em ter uma grande nota.

Eu acho que se os alunos perceberem que aquilo que estão a fazer na escola faz sentido, em termos das suas necessidades no futuro, os alunos têm uma atitude diferente e investem e trabalham mais porque acham que isso vale a pena. Esse deve ser o trabalho do professor, dar sentido às aprendizagens dos alunos fazendo com que todas estas

peças se encaixem. Se aquilo não fizer sentido para eles vão apenas focar-se no obter de uma classificação que lhes permita entrar na faculdade.

Os alunos que eu tenho hoje conseguem aprender mais e obter melhores classificações do que os alunos que eu tive no passado. Então o que mudou? Na realidade fui eu e a forma como trabalho na sala de aula que proporcionou essa melhor aprendizagem dos meus alunos e levou também a que não tenha insucesso no meu trabalho, isto é, todos os meus alunos, sem exceção, quer os de 8º quer os de 10º, estão acima do limiar dos 50% e isso dá-me uma enorme satisfação.

Isto leva-me a uma outra questão. Se esta professora de inglês tem sucesso com os seus alunos, tanto em absoluto, como quando se faz avaliação aferida, em que todos os alunos do mesmo ano fazem um teste igual, como está a relação entre os pares?

A relação entre os pares é complicada. Sinto-me muito isolada porque não tenho qualquer feedback, da parte das colegas, relativamente ao trabalho que desenvolvo. Manifestam vontade em fazer qualquer coisa diferente mas não passa disso mesmo, a intenção. Os argumentos são o muito trabalho, as muitas turmas, o facto de terem muitos testes para ver, terem que fazer muitas fichas para obrigarem os alunos a trabalhar mais em casa porque os alunos não aprendem nada porque não estudam. Eu não sei o que as minhas colegas fazem dentro da sala de aula mas não tenho dúvidas de que são altamente interessadas e preocupadas com a aprendizagem dos seus alunos. O que parece quase uma contradição com o que é realizado na prática. Elas estão mesmo preocupadas e manifestam constantemente essa preocupação mas ainda falta dar o passo em frente.

Mas esse passo depende de quê? O que é preciso fazer para que ele aconteça?

Esta necessidade de dar esse passo tem que vir de “dentro”. Não adianta alguém chegar e dizer “agora fazem isto e a seguir aquilo”. Cada um tem que se sentir insatisfeito com a forma como trabalha e só a partir daí consegue avançar.

Mas parece que essa insatisfação, mesmo que não seja sistemática, já existe. O que falta ainda?

Falta acima de tudo que as pessoas se sentem e reflitam em conjunto sobre as coisas sem qualquer receio de se exporem, que estejam dispostas a partilhar o que fazem mas também a ouvir as experiências das colegas. Faltam aqui sobretudo lideranças fortes que sejam capazes de favorecer este tipo de partilha. De facto é necessário um clima de escola que me parece não existir. Existe uma cultura de escola que aponta para o trabalho em grupo mas não é a mesma coisa.

Há colegas que começam a perceber que algo se passa de diferente com os meus alunos até porque eu num aspeto ou noutro vou falando na forma como trabalho. Quando uma colega me diz “alguns alunos meus foram fazer o exame de equivalência à frequência do 11º ano de inglês e foi bem patente que não sabem nada, não conseguem manter um diálogo simples de inglês.” Temos que reflectir sobre estas situações porque muitos

destes alunos frequentam a escola e concretamente a disciplina desde o 7º ano, há cinco anos, ora se eles não aprenderam nada de quem é a responsabilidade? Nossa, é evidente! Não pode ser imputada exclusivamente aos alunos. Temos que assumir a nossa responsabilidade nestes insucessos. Recordo a sessão sobre avaliação das aprendizagens dos alunos que fizemos aqui na escola, há dois meses, para professores e, apesar dos 125 professores da escola, na sessão da manhã apenas estiveram presentes os membros do conselho pedagógico e na sessão da tarde esteve presente uma única professora, exactamente a colega com quem eu trabalho em codocência no ensino básico. De resto mais ninguém sentiu necessidade de tirar duas horas do seu tempo para refletir em conjunto sobre as práticas avaliativas.

As mudanças passam também pela abertura da sala de aula e pela existência de um projeto educativo que atribua às questões do ensino, da aprendizagem e da avaliação o papel principal. Um projecto de formação da escola que identifique as áreas prioritárias e oriente os professores no caminho a ser seguido. Passa por saber qual o caminho que a escola quer seguir.

Curiosamente alguns alunos referiram na entrevista que “no próximo ano é que vai ser bom”. No 1º período tinham andado muito perdidos. No 2º período tinham começado a perceber o que se pretendia deles e o que eles próprios pretendiam. No 3º período tinham começado a percorrer esse caminho que eles próprios estavam a traçar para si próprios que caracterizavam como um processo de aprendizagem onde sentiam o gosto pelo trabalho.

Eu acho que as expectativas deles estão muito mais altas do que estavam no início do ano. Quando começaram o 10º ano ainda não sabiam mas agora já sabem para onde querem ir e qual o caminho a percorrer. Isso dá uma responsabilidade aos alunos e também à professora. Eu não posso agora defraudar essas expectativas não só em relação à avaliação e respetivos instrumentos de avaliação, mas ao próprio processo de aprendizagem. Quando os alunos dizem que para o próximo ano é que vai ser bom significa que eles perceberam que o papel da professora vai ficar cada vez mais diluído enquanto que os alunos vão ter um protagonismo cada vez maior na sala de aula. Os alunos já têm muitas ideias sobre o que querem fazer na aula e eu vou deixá-los fazer tudo o que quiserem, obviamente que aqui o tudo significa tudo o que possibilite o incremento das suas aprendizagens, no sentido de consolidar as suas competências para permitir chegar mais longe e respeitando o próprio currículo da disciplina a nível nacional. Apesar de eu estar lá para orientar esse percurso de crescimento será meu objetivo ter um papel cada vez mais discreto, menor. Os alunos já adotaram uma postura de se corrigirem uns aos outros sem que isso tenha qualquer conotação pejorativa. Estas coisas têm acontecido naturalmente. Os alunos já não precisam de levantar o braço para usar da palavra pois já aguardam que o colega termine para poder intervir.

Eu notei isso nas entrevistas. Só num grupo constatei alguns atropelos mas em todos os outros grupos havia um grande respeito pela intervenção dos colegas.

Sim isso na aula também acontece. E quando eles se corrigem e essa intervenção não é correta ou oportuna é o momento para a professora intervir.

Concordo com os alunos quando dizem que para o próximo ano é que vai ser bom. Por exemplo, os testes escritos, não vão ser marcados antecipadamente, faremos os testes quando chegar a altura certa, tanto os testes específicos para eles como os testes comuns a todos os alunos do 11º ano. As próprias grelhas de avaliação vão ser construídas pelos alunos.

Os alunos referiram que nas grelhas que tiveram este ano alguns itens eram demasiado grandes e por vezes eles conseguiam atingir uma parte do item mas não conseguiam atingir a outra e as grelhas não permitiam assinalar isso.

Sim, também concordo com essa crítica e as grelhas vão ser reformuladas para contemplar essa situação. Mas as grelhas para a auto-avaliação destes alunos serão construídas por eles porque já estão aptos para o fazer, já adquiriram essa competência. O objectivo destas grelhas era que todos os alunos se conseguissem posicionar porque pelo teste diagnóstico realizado no início do ano eu percebi logo que tinha uma enorme heterogeneidade na proficiência linguística dos alunos e tinha necessidade de elaborar grelhas que pudessem abarcar todos eles. No próximo ano os alunos vão partir do ponto em que se encontram agora e definir as várias etapas a percorrer tendo em conta os descritores que eu lhes dei. Os alunos vão definir até onde querem chegar. Por outro lado vou dar-lhes a hipótese de escolherem os instrumentos de avaliação que querem usar. Este ano usámos vários: trabalho de projecto, trabalho de grupo, trabalho de pares, um blog. Se um aluno meu quiser construir um blog todo em inglês porque não utilizar esse trabalho para o avaliar? Eu quero é que ele saiba escrever, saiba comunicar, seja entendido pelos outros e tudo isso é possível atingir através de um blog. Portanto, eu concordo com eles quando dizem que para o ano é que vai ser bom. E no 12º ano ainda vai ser melhor!

O projecto educativo de escola possibilita aos alunos escolherem o inglês como disciplina de opção no 12º ano.

Sim é verdade. Há essa possibilidade e eu fiquei agradavelmente surpreendida quando numa visita de estudo os alunos disseram que gostariam que eu os levasse a Londres na viagem de finalistas. Eu disse-lhes que a viagem de finalistas é só no 12º ano e o inglês termina no 11º ano ao que todos os alunos que estavam comigo responderam que para eles continuava no 12º ano porque iam todos escolher inglês como disciplina de opção. Isto é muito reconfortante porque mesmo que mudem de ideias até lá significa que o balanço que fazem deste ano é positivo e gostaram do trabalho que realizaram porque se não gostassem, mesmo que fosse muito útil, nunca escolheriam como opção. Eles dizem-me, e alguns pais também o verbalizaram, a aula de inglês é uma festa. Atenção não disseram uma balde disseram uma festa o que é completamente diferente. E eles trabalharam muito ao longo do ano, mas mesmo muito. Eu até gostava que eles fossem fazer exames no Britanico.

Como é isso? É que na realidade pode haver sempre uma nuvenzinha e os críticos podem sempre contra-argumentar que este tipo de trabalho só é possível porque a disciplina não tem exame porque nem alunos nem professora têm que prestar do trabalho que desenvolvem ao longo do ano e do ciclo. Se tivesse exame isto não era possível porque seria necessário preparar os alunos para o exame.

Pois eu tenho uma opinião muito distinta dessa. Em primeiro lugar tem sempre que prestar contas do seu trabalho, em primeiro lugar a si próprio, mas acima de tudo aos alunos que tem na sua sala de aula e aí a responsabilidade do professor é enorme. Os alunos sabem exatamente quando um professor está a fazer um bom trabalho ou nem por isso. Eles percebem as inseguranças do professor. Situações como “stora como se escreve esta palavra” eu já não vou atrás, mesmo que saiba bem como se escreve mando sempre os alunos procurar a resposta que procuram porque eu nem sou dicionário nem estou lá para dar as respostas, muito pelo contrário, estou lá para lhes indicar o caminho que eles devem percorrer em busca dessa resposta. Mas se em determinada altura eu não me lembro de uma qualquer situação só tenho é que assumir isso mesmo e dizer-lhes ou que aguardem um pouco ou que vão eles próprios à procura da resposta. O professor não deve ter qualquer problema em assumir uma falha ou um esquecimento pois até dá confiança aos alunos.

Eu acho que seria muito interessante que os meus alunos fossem fazer os exames do instituto britânico, que geralmente é feito apenas pelos alunos que frequentam particularmente as escolas de línguas com condições completamente diferentes das nossas salas de aula com muito tempo dedicado à oralidade pois o máximo de alunos que têm na sala de aula é à volta dos catorze. Têm também manuais muito orientados para o trabalho de preparação para esses exames. Os meus alunos são vinte e sete e têm um manual diferente, mas no resto é tudo semelhante. Eu na verdade contactei muito de perto com o trabalho que se faz lá e tenho aplicado muito isso, nomeadamente a variedade de instrumentos utilizados.

Se estes alunos optarem por ter inglês no 12º ano, respeitando sempre os nossos programas nacionais, e desde que os pais assim o entendam porque a inscrição nestes exames que são internacionais tem um custo ainda considerável, estou na disposição de os levar a fazer este exame, no final de 12º ano. Até acho que os alunos deveriam fazer este exame porque é um diploma que lhes abre algumas portas quer em termos de estudos no estrangeiro quer até em termos de currículo. Para todos, alunos e professora seria um grande desafio. Os pais já estão despertos para a situação portanto vamos deixar correr para ver o que vai dar.

Foi importante o facto de estar a ser feita esta investigação para dar o feedback que não existe por parte da escola e por parte dos pares? Obrigou a algum cuidado especial de preparação de alguma coisa ou o processo de correu normalmente.

Apesar de o trabalho que desenvolvi este ano ser uma evolução do que tenho vindo a fazer em anos anteriores, o facto de ambas estarmos a fazer o mestrado na universidade aberta, embora em áreas diferentes, levou a que ao longo dos últimos dois anos

tenhamos conversado muito sobre esta temática. Quando chegou o momento de eu dar o salto qualitativo de implementação de toda esta metodologia na minha sala de aula pude apoiar-me em toda esta reflexão que fomos realizando e entendo este trabalho como uma verdadeira supervisão do trabalho por mim realizado. Quando surgiam as minhas dúvidas e interrogações sobre o trabalho que estava a desenvolver foi muito importante ter quem conversar que sabia exactamente do que se tratava e isso ao mesmo tempo dava-me o reforço positivo para continuar com a mesma convicção e determinação. O facto de através da investigadora ter recebido algum feedback dos alunos também ajudou a traçar o meu caminho a partir dos acertos que ia introduzindo.

Em mau entender penso que seria muito interessante continuar este trabalho alargando-o a outros professores.

Faz falta à escola que tenha estes feedbacks sobre as suas práticas?

Não faz só falta. Em meu entender é indispensável para que a escola possa evoluir melhorando as suas práticas. Neste momento a escola não tem uma liderança forte que defenda e apoie as boas práticas, uma liderança que replique as boas práticas. Eu arrisco mesmo a dizer que quem faz diferente não é muito bem visto. No meu caso pessoal o meu objectivo não é ficar bem na fotografia mas sim que os meus alunos cheguem mais longe. Se para que isso é necessário fazer diferente então façamos diferente. Aliás, não é por acaso que o título do projecto da turma é “Da Indiferença à Diferença ...”

Uma organização que não aproveita estas oportunidades está seguramente condenada ao fracasso, muito mais depressa do que os seus líderes imaginam.

E ouvir os alunos? Os alunos devem ser mais ouvidos ou isso não é importante porque eles não sabem muito do assunto.

Sabem, sabem. Aos alunos deve ser dada a oportunidade de serem ouvidos embora nem tudo o que os alunos dizem é possível de ser concretizado, mas tudo o que eles dizem deve ser aproveitado. Quem está à frente da organização tem que ter sabedoria para ouvir os alunos e valorizar as opiniões e ideias que para além de exequíveis são úteis à organização. Se há ideias que são úteis outras há que não acrescentam nada de novo ou que, pela própria conjuntura, são inviáveis.

Mas isso também se notou nas entrevistas. Há a necessidade de separar aquilo que são ideias interessantes e reflexões muito assertivas do que se passa dentro e fora das salas de aula, daquilo que não passa do mexerico, seja em relação a um ou outro professor seja em relação aos pares.

Sim é verdade mas é importante que a organização também oiça esses alunos para ter uma verdadeira ideia do que se passa e sente dentro da escola, para perceber onde estamos e o que temos que fazer para levar estes alunos a dar um passo em frente, deixando esta postura do mexerico, do mal-dizer ou da queixinha sem qualquer utilidade. É preciso perceber o que se pode ou deve fazer com este aluno para que ele dê o salto que os outros já deram. Claro que é impossível alguém fazer isto com os 1300

alunos da escola mas eu só tenho 4 turmas e só sou diretora de uma turma. Se cada diretor de turma trabalhar com a sua turma, durante os nove meses do ano letivo, no sentido de corrigir estas atitudes e posturas é possível conseguir algumas melhorias. Só não se consegue nada se nada se fizer nesse sentido.

Se nada queres acrescentar ao muito que já foi dito só me resta agradecer por mais uma de muitas reflexões com a diferença de que esta foi gravada em vídeo para a posteridade.

De nada. Foi um prazer!!

ANEXO XVI - Narrativa 3 – 12º Ano

Data: 24 de maio

Local: Sala E2.7

Hora: 8:15h

Enquanto indivíduos, cada um de nós estranhou a dinâmica da professora e inicialmente não aceitou o seu método, no entanto ao fim de um tempo a nossa percepção alterou-se e acabamos por aceitar progredir através de novas técnicas de aprendizagem. Já enquanto grupo, o facto de todos cooperarmos e tomarmos juntos a decisão deu-nos a confiança para aderirmos as estas novas técnicas de aprendizagem, tal como aconteceu aos alunos do caso apresentado que, lentamente, foram cedendo aos desafios e inovações apresentados pela professora. A confiança cega que nós e os alunos do caso demos à professora provou ser essencial para o sucesso colectivo.

Sucesso colectivo este que se deveu às metas por nós traçadas já que primeiramente, os objectivos e as finalidades que detínhamos baseavam-se em cumprir os objectivos apresentados pela professora, nunca traçando as nossas próprias metas. Esta situação sofreu um reverso total, quando a professora mostrou aos alunos que não seria ela a definir as nossas metas, mas sim que seríamos nós a fazê-lo. Permitindo-nos assim um maior nível de sucesso pessoal e colectivo e autonomia. Obviamente que para a execução das nossas metas tivemos que nos organizar de uma certa forma, sendo que esta organização foi baseada nos nossos pontos fracos mas, também nas nossas qualidades, algo que vemos no caso apresentado, quando os alunos são confrontados com os seus erros, utilizando as suas qualidades para os ultrapassar.

Foram quebradas barreiras em termos de recursos e de aprendizagem já que todos concordamos quanto à nossa limitação, da qual nem nós tínhamos consciência que existia. A percepção dessa limitação deu-se quando a professora nos apresentou novos recursos, como por exemplo, o “Prezi” (suporte digital), programa mundialmente conhecido, mas que não nos era familiar. Sem dúvida alguma que a professora foi a pioneira na colocação de desafios porém, a uma determinada altura, o seu auxílio deixou de ser necessário na medida em que a professora nos transmitiu um espírito de competitividade saudável e criatividade que nos leva para o sucesso.

As nossas aulas, são realmente as nossa aulas, sendo que somos nós que as lideramos sempre com o apoio da professora que incentiva o nosso desenvolvimento quer como alunos quer como cidadãos pois sabendo nós que existe um protocolo que devemos seguir, com toda esta nova perspectiva, acabamos não por nos adaptar ao programa mas sim por fazer este adaptar-se a nós próprios.

Naturalmente que ao aplicar este método acabamos por aprender a fazer algo que nos cativa, interessa e ao mesmo tempo nos diverte, tornando a aprendizagem algo mais leve sem perder a sua importância. A noção de aprender que antes nos havia sido transmitida acabou por ser, de alguma forma, contornada, o método tradicional ficou no passado. Chegar à aula e seguir aquilo que a professora diz terminou com a nossa professora Lúcia Massano quando, logo no início do ano, nos abriu as nossas mentes para uma visão mais didáctica e interactiva do ensino. Finalmente, sentimos que aprender é divertido, essencial para o nosso futuro e impossível sem a cooperação dos nossos colegas e da nossa professora.

Acerca do papel da professora, este é importantíssimo pois foi através do seu estímulo que nós como alunos nos vimos com mais vontade para aprender, participar na aula e fazê-lo de forma divertida. O sucesso da nossa professora está interligado com a forma como interage connosco, sendo que o faz não só através de debates, conversas particulares ou até mesmo propondo exercícios originais, sem nunca se esquecer de nos ouvir e de apoiar SEMPRE as nossas iniciativas.

A forma como se esforça para nos ajudar a estabelecer metas e superar obstáculos, é só mais uma prova de como a professora se interessa pelo nosso sucesso. As regras existentes são as regras necessárias para o sucesso, obviamente que temos que cumprir regras mas serão as tradicionais, impostas pela escola mas regras quanto a criatividade, trabalhos, são inexistentes sendo que, nós alunos, encaramos isso como algo positivo.

Um positivismo sempre acompanhado de um feedback que recebemos da professora. Este feedback tem sempre como objectivo o nosso progresso, a típica situação de ultrapassar as barreiras que surgem, uma prova do constante acompanhamento da professora.

Com tudo isto, a professora cria um ambiente totalmente seguro para nós, alunos, que tendo nós uma relação “chegada” com a professora, sentimo-nos apoiados e confortáveis para arriscar e cometer o maior número de erros possíveis, coisa positiva e que só este ano conseguimos apreender com a professora.

É claro que não somos os únicos a aprender nestas aulas pois todas as vezes que os alunos chegam com uma novidade, podemos dizer que a professora se sente curiosa e “entra” num modo instantâneo de aprendizagem, querendo isto dizer que, naquele momento e naquelas aulas, todos somos alunos e, de certa forma, todos somos professores.

Podemos dizer que as nossas aulas têm como lema, inovar, sendo que para a professora este conceito é fulcral, inovar é uma forma de desafio pessoal que nos permite triunfar em qualquer área, através do facto de sermos inovadores em tudo o que fazemos vai diferenciar-nos de todos os outros. As nossas mentes sofreram uma alteração brutal e positiva que nos irá acompanhar todos os dias e em cada situação.

Em suma, se no futuro, tivermos um grande desafio e nós conseguirmos ultrapassá-lo, então, é a esta grande professora, Lúcia Massano, a quem o devemos.

ANEXO XVII - Narrativa 2 – 12º Ano

Data: 24 de maio

Local: Sala E2.7

Hora: 8:15h

No início do décimo segundo ano tudo mudou, uma nova mentalidade, outra disposição, novos desafios, novas regras, novos métodos, novos rumos e acima de tudo novas responsabilidades.

As aulas de inglês constituíram um novo desafio para nós, enquanto indivíduos estávamos á espera de manter o método de trabalho tradicional utilizado nos últimos anos, focando-nos especialmente nos manuais e em aulas predominantemente teóricas. Nas aulas de inglês deste ano tudo foi diferente do habitual. Todos nós, enquanto grupo estávamos á espera do mesmo método dos outros anos. Ao início estranhámos este novo método, mas a pouco e pouco, começámos a perceber que este método tinha as suas vantagens. Primeiro que tudo deixámos de nos focar somente nos manuais e passámos a trabalhar com as novas tecnologias. Ao fim do primeiro período, que foi quando começámos a adaptarmo-nos ao novo método de trabalho, a nossa professora estimulou-nos a estabelecer metas a alcançar no final do ano, com o objectivo de melhorar as nossas capacidades intelectuais ao nível do inglês. Tivemos trabalhos individuais e de grupo, e como tal tivemos necessidade de arranjar novas formas de nos organizarmos e adaptarmo-nos às novas circunstâncias. Para a realização destes trabalhos a professora forneceu-nos e incentivou-nos a utilizar e a procurar novas ferramentas de trabalho, como por exemplo o Prezi ou o Glogster, apostamos sempre em desenvolver trabalhos criativos e apelativos, procurando sempre superar a nossa zona de conforto utilizando a filosofia que a nossa professora nos incutiu, “Think outside the box!!”, tentando superar-nos a nós próprios. Voltando á sala de aula, este ano nós alunos, temos autonomia quase total para escolher as tarefas que gostaríamos de desenvolver e de trabalhar. Obviamente, com um método apelativo e cativante a vontade de aprender dos alunos aumenta, querendo estes aprender sempre mais.

Falando em vontade de aprender, a nossa professora teve um papel preponderante nesta mudança. Foi ela que nos deu a oportunidade de trabalhar desta maneira, que acaba por ser bastante mais rentável, visto que os alunos vêm para as aulas motivados e com vontade de trabalhar e aprender. Fala connosco e deixa tudo bem claro, porque acima de tudo, sendo pioneira neste método de aprender é quem mais quer

que os alunos entendam tudo o que é dito. Os alunos, tendo ou não dúvidas podem dialogar livremente com a professora, sem o receio de falhar, pois esta está sempre disposta a ajudar e a cooperar connosco. Tendo nós os nossos próprios desafios, a professora incentiva-nos a arriscar, nunca as dando como perdidas e tentando alcançar o melhor de cada um de nós, apoiando-nos sempre seja dentro ou fora das aulas. Seja dia ou noite está sempre disposta a ajudar. Em relação a regras, é totalmente diferente da normalidade, temos total liberdade (dentro das normas escolares), para fazermos aquilo que queremos e gostamos, dá-nos prazos para os trabalhos, sendo compreensiva e em alguns casos podendo eventualmente permitir a sua alteração. Nada é feito na sala de aula ao acaso, tudo tem um objectivo, todas as aulas são guiadas pela professora e esta dá-nos sempre a sua ideia quanto aos trabalhos desempenhados pelos alunos e explicando o que acha que pode ser melhorado, o que é bom para os alunos, pois estes sentem que o seu trabalho está a ser valorizado. Para além da típica relação professora-aluno, com esta professora estabelece-mos também uma relação de amizade e simpatia, propondo-nos diversas actividades extracurriculares, como visitas de estudo. Desta forma é criado um ambiente propício, que potencia o máximo de cada aluno. Nestas aulas, não são só os alunos que têm vontade de aprender, a própria professora vem dar as suas aulas sabendo que com os alunos também poderá aprender novas coisas de forma divertida, cordial e pacífica. Tal como já foi dito, a professora fez-nos perceber a sua metodologia de trabalho, com novas situações, tais como, debates entre alunos ou a realização de trabalhos com a sua apresentação oral na mesma aula, tudo situações que possibilitam a concretização das nossas metas, acima referidas.

Em suma, todos nós somos apologistas deste método de trabalho, algo que faz com que venhamos para a aula de inglês com vontade e que na nossa opinião se poderia estender às outras disciplinas, contribuindo para um melhor rendimento dos alunos a nível geral, visto que, motivados, com ainda mais vontade de aprender, superando as nossas dificuldades, tendo uma boa relação com os professores, os resultados vão ser garantidamente melhores, o que contribuirá para o sucesso de todos.

ANEXO XVIII - Narrativa 1 - 11º Ano

Data: 16 de maio

Local: Sala E2.7

Hora: 8:15h

Nestes últimos dois anos de inglês, temos assistido a diferentes métodos de aprendizagem.

Enquanto indivíduos, as aprendizagens têm-nos dado a responsabilidade e a liberdade de nos formarmos como líderes das nossas próprias aprendizagens, isto é, somos nós a dirigir o nosso progresso escolar. Este caso verifica-se com a Diana, aqui ela, após a apresentação, elaborou uma autoavaliação para situar e classificar o seu progresso depois de outras apresentações.

No entanto, a política destas aprendizagens não é somente o crescimento individual. Na aula de inglês, o trabalho em grupo é muito incentivado, aliás, um dos objectivos do programa de inglês centra-se na capacidade de comunicação e entreaajuda entre os alunos. É comum a realização em aula de trabalhos de grupo e, embora, por vezes, não haja consenso entre os elementos do grupo e exista divergência de ideias, conseguimos chegar a conclusões que satisfaça, todas as partes interessadas. Deste modo, aprendemos a respeitar os outros e evoluímos as nossas ideias com as dos outros, o que nos permite alargar os nossos horizontes. Tal como se verifica no caso apresentado, onde podemos observar uma turma interessada e respeitadora para com a apresentação da Diana.

Estes trabalhos de grupo normalmente resultam em apresentações orais, algo que nos permite avaliar o nosso estado de aprendizagem. Após uma apresentação é nos pedido que nos auto avaliemos e que nos comparemos com desempenhos passados. Tal prática, permite-nos perceber o quão longe ou perto de atingir os objectivos estipulados. Inicialmente, foi nos pedido que enumerássemos um conjunto de metas para o final do ano, tal facto tem-nos permitido determinar melhor o nosso percurso escolar e a forma como iríamos desenvolver as nossas capacidades. Aqui podemos dar o mesmo exemplo da Diana que demos no primeiro parágrafo.

No entanto, inicialmente, tal forma de aprender não foi fácil de interiorizar no início do 10ºano. No ensino básico, o método de ensino é baseado na memorização e na

reprodução do que o professor do que este diz. Nessa altura não tínhamos qualquer responsabilidade nem liberdade nas nossas aprendizagens, sendo estas totalmente organizadas pelo professor. Devido a esta situação, ao chegarmos ao secundário de inglês, o choque de metodologia de aprendizagens foi colossal. É de salientar que diversos elementos da turma admitiram estar muito perdidos. Foram muitas as discussões com a professora em que contestamos esta oferta de liberdade e poder de liderança. O processo de adaptação foi lento e para alguns alunos ainda não terminou.

A professora incentivou o uso de novas ferramentas de trabalho e a superação dos nossos próprios desafios e de situações novas. Por exemplo, os suportes de apresentação sofreram um grande processo de diversificação. Para além disso, um dos sentimentos que os alunos nutrem antes das aulas é: o que a professora vai querer desta vez? Todas as aulas assistimos a diferentes situações às quais temos de nos adaptar. Isto tem-nos dado uma capacidade de enfrentar novos desafios que nos vai ser útil no futuro. Este é um dos papéis das aulas, bem como a criação de relações de trabalho.

Portanto, a pertinência destas aprendizagens centra-se na responsabilidade, liberdade de trabalho, relações de trabalho e na adaptação a novas situações.

Ao lançar desafios, a professora está constantemente a influenciar a nossa vontade de aprender, sendo esta interação dinâmica e comunicativa. A forma como encaramos estes desafios não é limitada pela professora mas antes apoiada, sendo as regras estabelecidas por nós (dá-nos responsabilidade).

As relações estabelecidas são saudáveis e construtivas criando um ambiente de discussão de ideias tornando-o fértil ao trabalho. Esta situação é melhorada quando todos (mesmo a professora) têm uma vontade comum de aprender.

ANEXO XIX - Narrativa 2 – 11º Ano

Data: 16 de maio

Local: Sala E2.7

Hora: 8:15h

A Professora, no início do ano, pediu à turma que traçasse os seus objectivos, os quais permitiriam direccionar e organizar o seu estudo de modo a atingir a suas metas.

Inicialmente, quando a Janine se queixou de não ter a *password* de acesso à plataforma Moodle, não demonstrava autonomia e partilhava com os colegas uma atitude desmotivada, sem intenções de experimentar novas formas de trabalho.

Devido a estas opiniões, deu-se início a uma discussão entre os alunos sobre qual a melhor forma de trabalhar, com livros ou com computadores. A Professora não se manifestou, dando liberdade aos alunos de discutir qual o melhor recurso.

Aos poucos, os alunos começaram a aceitar que o recurso ao computador era útil, pois permitia-lhes realizar outras actividades e obter correcções ao minuto.

Posteriormente, a Professora pediu aos alunos para formarem grupos e realizarem uma tarefa. Ao longo da realização do trabalho, os alunos aprenderam a utilizar novos programas, a respeitar e ouvir os outros e a organizar o tempo da realização do trabalho.

Passadas algumas aulas, a Professora solicitou à turma que realizasse uma actividade de *Speaking* e os alunos, enquanto realizavam esta tarefa, tornavam-se mais confiantes, autónomos e aprendiam a autorregular-se.

Na sala de aula, à medida que as aulas passavam, cada aluno teve oportunidade de ser líder das suas próprias aprendizagens.

O papel da Professora foi essencial no processo de aquisição de novos conhecimentos, pois incentivou os alunos a realizar novas actividades e a trabalharem por eles próprios, ou seja, sendo autónomos, dando-lhes a liberdade para trabalhar da forma mais adequada para cada um.

Desta forma, houve espaço ao diálogo, havendo comunicação com a Professora de modo a que ela ouvisse as intenções dos alunos, apoiando as suas iniciativas.

Devido à liberdade dada aos alunos, a monitorização do trabalho por parte da Professora foi, essencialmente, a definição de prazos de entrega.

Ao propor as tarefas, a Professora clarificava o seu propósito e o benefício da sua realização e, no final, dava o seu *feedback* acerca da evolução do trabalho de cada um.

Estabeleceu-se uma relação professora-aluno(a) criando um ambiente favorável à partilha de aprendizagem.

Após momentos de argumentação e de experiência de trabalho com os computadores, os alunos começaram a procurar novas situações e instrumentos que potenciassesem a aprendizagem.

Devido a estas novas formas de apresentações de trabalho através do recurso a computadores, os alunos desenvolveram novas aptidões que desconheciam ter.

ANEXO XX - Narrativa 1 – 12º Ano

Data: 24 de maio

Local: Sala E2.7

Hora: 8:15h

Esta tarefa proposta pela nossa docente Lúcia Massano teve por base o Caso 1 da aluna Diana que fez uma apresentação de uma canção na sua aula de Inglês. A aluna querendo destacar-se em relação a colegas anteriores tentou encontrar novas formas de trabalho de maneira a ser original e cativar os colegas, conseguindo com sucesso. Apesar do trabalho que a aluna teve de fazer para a apresentação compensou-a, pois relacionou-o com a sua vida pessoal. A dificuldade da apresentação não se focou na competência linguística da aluna, mas sim pela falta de hábito a fazer este tipo de trabalhos, mas espera que isso melhore ao longo do ano. O Caso da Diana é a perfeita representação de nós alunos, pois espelha o nosso papel enquanto estudantes.

Relativamente à nossa aprendizagem como indivíduos, é necessário salientar que foi com a realidade das aulas que nós alunos conseguimos partilhar “momentos” da nossa vida, emoções e “ dar-nos” a conhecer um pouco melhor à turma, tal como é referido no caso da Diana que na sua apresentação referiu que a música estava relacionada com a sua vida pessoal e partilhou isso com os seus colegas e professor.

Enquanto grupo aprendemos que é necessário haver cooperação, sintonia, confiança e planeamento com os membros e uma maior responsabilidade, pois é necessário que incentivemos os outros membros e que eles façam o mesmo. Quanto às ideias, é também notória uma maior discussão sobre as mesmas e também se verifica um acentuado envolvimento em relação ao trabalho em si.

Em relação aos objectivos que fomos traçando ao longo do ano, temos constatado que a partir do momento em que estabelecemos esses objectivos, a nossa ambição é superar esses objectivos e definir novos ainda mais elevados, ou seja, fazem com que consigamos ultrapassar a nossa “ zona de conforto “ e nos desafiarmos a nós próprios, na medida em que conseguimos obter uma finalidade própria do que queremos e “subir” etapas.

Na forma como nos organizamos, verificamos que com as aulas de inglês, todo o nosso processo de estruturação alterou-se, não só para a disciplina de inglês, mas sim

para as outras disciplinas e também para a nossa vida pessoal, daí que também nos organizemos de uma maneira nova e com novos métodos de trabalho.

Com as aulas de inglês começámos também a utilizar recursos diferentes e melhores. Tornámos as nossas apresentações de inglês mais interessantes e interactivas que como consequência, conseguem captar a atenção dos colegas. Tal como verificamos no caso apresentado, a captação dos alunos foi melhor porque os recursos que a Diana utilizou foram mais didácticos e de certa forma diferentes.

Quando vamos para as aulas de inglês, a realidade é que a nossa disposição e a perspectiva da nossa aula é totalmente diferente daquilo que se observa nas outras disciplinas. Portanto, quando vamos para as aulas de inglês é notável nos nossos rostos uma característica não de fadiga e cansaço como é habitual, mas sim, uma visão “motivadora” de trabalharmos mais e sermos autónomos e melhores. Em suma, a nossa postura é totalmente diferente em inglês comparativamente às outras disciplinas, devido à capacidade das aulas nos cativarem.

Nas aulas de inglês é óbvio que há uma pertinência na aprendizagem. Os alunos chegam a um momento em que querem “desvendar” para além do que aprenderam e perceber qual o fundamento disso, ou seja o cerne da questão.

A professora influencia em tudo a nossa vontade de aprender. Ao incentivarmos e a fazer-nos estabelecer metas e desafiar-nos faz com que venhamos com uma mentalidade diferente. A nossa postura na sala de aula é influenciada pela professora, pois se a professora se limitasse a explicar os conteúdos e temas de uma forma monótona (como é habitual), a captação dos alunos não seria total. Em suma, nada do que referimos anteriormente seria possível sem a influência da professora na nossa vontade de aprender.

É sem dúvida visível que a professora nos dá uma abertura de horizontes para questionarmos tudo o que queremos, ou seja há uma autonomia e liberdade do aluno para pensar e falar sobre os temas que prefere. Portanto é visível que há espaçamento de diálogo, que as nossas intenções são ouvidas e comentadas e as nossas iniciativas são todas apoiadas, discutidas e respeitadas pela própria professora, mas não deixando subjacente que existe uma grande orientação por parte da docente.

É realmente notório que como qualquer professor há um estabelecimento de regras, algo que é necessário. Relativamente aos propósitos, é visível que todas as nossas dúvidas de trabalho sobre o conteúdo são respondidas e quando nos propõe qualquer actividade ou tarefa faz questão de nos esclarecer os seus motivos.

Relativamente ao feedback da professora, o grupo divergiu nas opiniões. Uma parte do grupo considera que a professora não dá o feedback suficiente que esperaria receber, independentemente de ser negativo ou positivo considera que é necessário a opinião da professora, sendo esta essencial para melhorarmos os nossos trabalhos. Os restantes membros do grupo concluíram que o feedback que a professora dá é suficiente, pois se houvesse um feedback maior poderia ser um motivo de desmotivação por parte dos alunos.

A nossa relação com a professora é de respeito, confiança e até mesmo de amizade. Tudo isto se deve ao ambiente favorável nas aulas que acontece por todos os factores referidos anteriormente. É visível que há uma conexão entre os alunos e a professora, pois são estabelecidos laços entre a turma e também com a própria professora o que faz com que haja uma atitude favorável para aprender.

Existe uma vontade comum de aprender da professora com os alunos e dos alunos com a professora. Podemos mesmo considerar que existe uma partilha de conhecimentos de ambas as partes, no sentido em que a professora se interessa em saber que métodos utilizamos e incentiva também novas formas de trabalhar para melhorar a nossa aprendizagem.

ANEXO XXI – Diário de Campo

Aula 1 – 20 de setembro 2011

Teacher / Students' interaction. Planning school activities. Diagnostic test.

Cheguei à sala.

Pedi aos alunos para entrarem. Sentaram-se e enquanto alguns conversavam, outros iam olhando para o que eu estava a fazer: ligava os equipamentos – computador, videoprojector e buscava na internet o site do “youtube” e a canção que já havia escolhido em casa: “You can do much better” – Keane.

O silêncio foi gradual. Não disse nada. Esperei que todos se calassem.

Disse o meu nome e perguntei se estávamos todos na aula de inglês de 10º ano, turma B. Apercebi-me pelas suas expressões que estavam incrédulos com esta abordagem. (Não lhes ocorreria que esta não fosse a sua turma, mas a intenção era descontraír a classe).

Disse o meu nome e a sorrir disse-lhes que me ia apresentar. Para tanto ia começar por música. Passei o vídeo da canção e, de imediato, pedi que me dissessem o que a canção sugeria.

Perguntaram se tinha que ser em inglês. “Claro!” – respondi. Eu própria não tinha falado, ainda, em português.

Ficaram calados e olhavam-se insistentemente. (Acharam tudo isto muito estranho).

Por momentos ficaram calados. Tomei a iniciativa e fui dizendo o que a canção significava para mim, explorando o vocabulário: que em qualquer altura da vida, todos nós podemos fazer sempre um pouco melhor e que falhar é possível, mas não é opção.

Perguntei-lhes o que achavam de mim. Ficaram calados. Estavam, nesta altura, assustadoramente calados e coloquei-me, no momento, em dúvida: Será que isto vai dar certo?

Uma aluna avançou: a stora gosta de música.

Outro aluno: E dos Keane

Alguns alunos riram-se.

Eu disse: Exato. E sei que talvez este não seja o vosso tipo de música, mas é o meu e daqui para a frente vamos aceitar o que os outros nos derem, porque assim ficamos a conhecer-nos melhor. O que acham?

Estavam calados e, ao mesmo tempo, inquietos.

Um aluno: Stora, hoje não saímos mais cedo?

Eu: Porquê?

O aluno: porque hoje é apresentação....

Eu: vamos combinar uma coisa para a aula de inglês – podem sair mais cedo todas as aulas... quando já não tiverem mais nada para fazer, ok?

E os alunos: Sim, stora... pode ser! (estavam muito entusiasmados com a ideia)

Passei a pedir que se apresentassem individualmente: nome e uma coisa que gostassem (qualquer uma....)

Acataram e fizeram a apresentação.

De seguida disse-lhes que a partir da semana seguinte dois alunos/aula deveriam apresentar uma canção a seu gosto. A apresentação teria a duração de 5-8 minutos, já com o vídeo e a audição incluídos.

Exclamaram... perguntei se havia voluntários para essa aula. Nada. Olharam-se e eu comecei logo a marcar datas até ao final do período, por ordem alfabética.

Começaram a pedir papéis uns aos outros (não tinham livro ou caderno).

Não comentei a situação. Foram apontando as datas.

Pedi para realizarem o teste diagnóstico elaborado pelos professores de inglês de 10º ano.

Faltavam 15m para acabar a aula. Mandei-os sair.

Nota: Estou preocupada.... E se isto corre mal?

Aula 3 – 27 de setembro 2011 – Sala Centro de Informática

A song: "Wish you were here" [Bernardo]

Types of music- vocabulary. Listening/comprehension of the song "So sick".

Completing a fact file.

How to use the Moodle platform.

Liguei os equipamentos TIC: computador e videoprojector.

Disse aos alunos que não podiam ligar os computadores. Olharam uns para os outros. Não perceberam porque estavam ali e não na sala habitual.

O aluno B. dirigiu-se ao meu computador e apresentou a canção, nos mesmos moldes que eu tinha feito em aula. Expôs-se perante a turma e ainda brinquei com ele: “What’s the feeling of being the teacher?” Devolveu-me um ‘sorriso amarelo’....

Perguntou-me se podia levar um papel para se guiar. Disse que sim, mas sem ler! Expliquei-lhes que seria preferível falar menos, do que ler ou memorizar o que tinham para dizer.

No final da apresentação perguntei-lhe o que achava da sua prestação. Ficou surpreendido e perguntou: “Como assim?”

E eu expliquei que de nada adiantava fazer o trabalho se não percebêssemos o que podíamos melhorar da próxima vez.

Alguns alunos: O quê? Isto é para continuar sempre assim?

E eu: Claro! Qual é o problema? Digam-me quais as vossas dificuldades para eu perceber o que posso fazer...

O aluno lá avançou dizendo que tinha feito tudo como a professora, portanto não estava mal de todo. Estava muito nervoso e suava bastante.

Tentei desanuviar o ambiente dizendo que tinha feito um excelente primeiro trabalho e que não seria esquecido. Pedi a todos que, à medida que fossem fazendo as apresentações ou outros trabalhos, fizessem um registo no caderno diário do que se tinha passado em aula (2 ou 3 linhas chegavam) para irmos confrontando ao longo do ano a progressão.

Disseram-me que sim. Que o fariam.

A aula continuou com o livro e as atividades propostas no mesmo. Utilizei o manual online e não o livro tradicional.

Ao segundo bloco da aula mandei arrumar os materiais. Ficaram super-satisfeitos (pensavam que iam sair mais cedo. Alguns chegaram mesmo a levantar-se...)

Mandei fazer pares e ligar um computador para cada par. Entretanto fui desligando o meu computador.

Começou a confusão. Não sabiam iniciar a sessão. Precisavam de credenciais. Expliquei-lhes que precisavam do seu número de estudante e dos números do BI.

Pedi que se acalmassem e prestassem atenção à projeção e iniciei, de novo, a minha sessão no meu computador.

Pedi, então, que seguissem os meus passos e iniciassem a sessão. Alguns conseguiram. Outros não. Fui andando por entre a turma e ajudando. Aos que já tinham conseguido, pedi que me ajudassem e fossem junto dos colegas que não conseguiam fazer a tarefa sozinhos.

Algum barulho, mas nada de especial. Finalmente conseguiram!

Chamei a atenção para a projeção e apresentei-lhes a plataforma Moodle. Expliquei como deveriam inscrever-se. Pedi a dois alunos que fossem ao meu computador e se inscrevessem. Duas alunas foram até ao computador e fui guiando a sua inscrição.

Conseguiram inscrever-se. A turma esteve sempre em silêncio. Pedi que tentassem aceder à plataforma e que fizessem a sua inscrição. Sem barulho. Apenas deviam pedir ajuda ao colega que fazia par consigo. Fui andando pela turma. Quase todos conseguiram. Os que não conseguiram não tinham consigo os números necessários para fazer Login, pelo que levaram essa tarefa para casa.

Mostrei-lhes que eu teria acesso a todos os registos do seu acesso à plataforma.

E assim acabámos a aula. À hora prevista.

Notas:

- *Percebi que o A. e o F. não iriam fazer as tarefas (autoavaliação), mas não lhes disse nada. Vamos ver como vai ser. Talvez tenha que chegar lá de outro modo.*
- *Os alunos ficaram muito cansados. Terei que abrandar um pouco. A aula às 15h 15m, depois de uma manhã cheia de aulas, não ajuda...*

Aula 4 – 29 de setembro 2011 – Sala Centro de Informática

A song: “Your Guardian Angel” [Daniela]

The moodle platform: what’s it for?

Reading - test practice.

Liguei os equipamentos TIC: computador e videoprojector.

Disse aos alunos que não podiam ligar os computadores.

A aluna D. dirigiu-se ao meu computador e apresentou a canção, nos mesmos moldes que eu tinha feito em aula. Estava nervosa, mas saiu-se muito bem. Pedi-lhe a autoavaliação. Percebi que tinha preparado o seu discurso em casa.

“Excelente!” – foi a sua recompensa. De riso rasgado sentou-se no lugar. Os colegas sempre em silêncio, observavam tudo e eu observava-os a eles.

Pedi para ligarem os computadores, a pares. Alguns ainda tiveram dificuldade em iniciar a sessão. Zanguei-me. A dificuldade deveu-se ao facto de não terem os números para o Login e não porque a tarefa fosse difícil. Disse-lhes que esta era a sua escolha e, portanto, teriam que arcar com as consequências.

Iniciei as sessões destes alunos com o meu Login.

Voltámos à plataforma Moodle e na projecção expliquei-lhes que já havia materiais para consultarem e que nesta aula não havia fotocópias para ninguém.

Fui guiando esta consulta e foram fazendo ao mesmo tempo que eu. Não tiveram dificuldades.

Pedi que descarregassem para o ambiente de trabalho o documento “Test Practice” que estava na plataforma. Não tiveram dificuldades.

Começámos a trabalhar este documento e já no final, pedi que enviassem o mesmo para a sua caixa de correio. Finalidade: quando chegassem a casa poderiam ver o que fizeram na aula, gravar no seu computador e estudar.

O S. disse: “Stora, mas nós podemos fazer um diário no Moodle e podia funcionar como caderno diário...”

E eu: A sério? Não sabia!!!! Como é que isso se faz? Na próxima aula explicas-me, está bem?

A aula acaba com grande algazarra. Muito barulho. Três alunos, incluindo o S vêm até mim: “Stora, isto é fixe!”

Nota: Estou muito cansada. Não perceberam que eu sei como funciona a plataforma... ainda bem! Estão a sentir-se importantes e a ganhar confiança. Bom! Muito bom!

Aula 5 – 4 de outubro 2011 – Sala Centro de Informática

Songs: “Who's laughing now” [Ana Costa]; “The diary of Jane” [Bárbara]

Reading comprehension - test practice.

Liguei os equipamentos TIC: computador e videoprojector.

Não fiz comentários. Observei e verifiquei que ninguém ligou os computadores.

A aluna A. Apresentou a canção, nos mesmos moldes dos colegas. Pedi-lhe a sua opinião sobre o que tinha feito e hoje, pela primeira vez, fiz notar que estavam a fazer autoavaliação.

Pedi que ligassem os computadores para continuarmos o trabalho da aula anterior. De propósito, não pedi ao S. que mostrasse o que sabia sobre o Moodle.

Um colega disse: Stora, o S hoje ia ensinar aquilo do Moodle...

E eu: Pois é... Já me ia esquecendo. Vem cá, então... Mostra-nos lá como se faz...

O aluno veio (estava visivelmente confiante) e mostrou aos colegas que foram acompanhando a sua apresentação.

Disse aos alunos que poderiam começar a explorar a plataforma e descobrir por si como funcionava porque eu não iria ter tempo para tudo em sala de aula.

Já estávamos a passar para o 2º bloco e pedi à aluna B. que fizesse a sua apresentação. (esta estratégia poderá parecer uma quebra na aula mas, de facto, desanuvia e os alunos recomeçam com mais atenção)

A aula prosseguiu com a conclusão da tarefa da aula anterior: alguns alunos tinham impresso a ficha, outros traziam uma pen consigo e a ficha já resolvida, outros não tinham nada. Zanguei-me com eles. Então, a escola tem recursos, eu apresento 'coisas novas' e vocês não querem?

Disparo algumas perguntas: Vamos lá a saber, o que é que vocês querem da aula de inglês? Onde é que querem chegar? Estão à espera que eu faça o vosso trabalho?

Silêncio total. Reafirmo: Eu não aprendo por vocês. Aqui cada um tem a sua responsabilidade: a minha é dar-vos oportunidades para aprenderem, a vossa é trabalharem e chegarem mais longe.

Estão calados e não reagem.

A aula acaba. Saem quase em silêncio.

Notas:

- *Hoje, de forma muito clara, passei-lhes a responsabilidade dos seus progressos.*
- *Percebo que se sintam 'perdidos'. Talvez esteja a ir muito depressa, mas estamos com falta de tempo e se não criam hábitos de trabalho desde já, as aprendizagens podem ficar comprometidas.*

A song: “That's not my name” [Raquel]

What's the use of making mistakes? – discussion.

Self-regulation and learning: · why? / goals and achievement / self-assessment grids

Liguei os equipamentos TIC: computador e videoprojector.

Não fiz comentários. Observei e verifiquei que ninguém ligou os computadores.

A aluna R. apresentou a canção. Mostrou um powerpoint que tinha feito sobre a canção, com ligações ao youtube para visualizar o vídeo. Os colegas ficaram surpreendidos com esta ‘inovação’.

Pedi-lhe a sua opinião sobre o que tinha feito e a razão da sua escolha por um molde diferente de apresentação. Disse que gostava muito de tecnologias e achava mais interessante apresentar assim.

“Excelent! Well-done!” – foi o meu comentário.

A partir daqui conversámos sobre o ‘erro’ e o valor do erro na disciplina de inglês.

Expliquei-lhes sumariamente o QECR para as línguas estrangeiras e pedi-lhes que acessem à plataforma moodle para verem as grelhas de objetivos e autoavaliação para cada um dos skills.

Explorámos juntos o preenchimento das grelhas.

Notas:

- *Os alunos sentem-se muito ‘amarrados’ à penalização do erro – preferem não fazer a errar;*
- *Estão desconfiados desta minha posição de que para aprender é preciso errar;*
- *Estão com dificuldade em estabelecer nas grelhas os seus objetivos de aprendizagem – não percebem o porquê das grelhas – e acham que esta responsabilidade é do professor*
- *Tenho que explicar abertamente o que pretendo que les façam com as grelhas. Hoje não houve tempo para mais.*

Aula de Apoio – 13 de outubro 2011 – Sala Centro de Informática

Hoje expliquei aos alunos o que pretendia desta turma e o que esperava que eles fizessem ao longo do ano:

-
- Que fossem autónomos;
 - Que tomassem as suas decisões,
 - Que me dissessem o que queriam fazer,
 - Que atividades julgavam mais interessantes;
 - Que não iria marcar TPC – eu não sei o que é mais rentável para cada um, pois o que é muito bom para alguns, pode não ser para outros;
 - Que a responsabilidade de aprender é toda deles e que eu apenas iria tentar guiar os seus percursos individuais, mas também no todo, enquanto turma;
 - Que nesta aula só vamos fazer o que eles quiserem.

As reações foram muito diferentes:

- Que quem sabe o que é melhor para eles é o professor;
- Que a responsabilidade das aulas é toda do professor e eles só fazem o que eu mandar;
- Que devo fazer mais fichas e trabalhar mais com os exercícios do workbook;
- Que estão muito preocupados com os testes, porque estão a pensar nas ‘notas’;
- Que errar não pode ser tão normal quanto eu quero fazer crer, pois eles serão prejudicados na nota com os erros.

Notas:

- *Os alunos estão inseguros e eu percebo... afinal, ao 10º ano de escolaridade os erros só serviram para descontar, nunca ninguém lhes pediu opinião sobre o que realmente querem fazer na aula;*
- *Não percebo: com conteúdos programáticos tão abrangentes, como é que não se dá hipótese aos jovens de brilharem em aula?*

24 de outubro de 2011

Hoje fui informada pela senhora subdiretora que não poderia utilizar mais o centro de informática para dar aula. Ao reservar a sala sistematicamente, estou a impedir que outros colegas façam uso da mesma. Que desilusão! Preciso dos computadores e da ligação à net. Os meus alunos estão a fazer trabalhos a pares e de grupo para apresentarem oralmente.

Tenho estado a lançar desafios:

1. Formam um grupo de 4 alunos sobre diferentes aspetos do tema que estamos a trabalhar e têm 30m para elaborar uma apresentação em powerpoint com 5 slides: 1 de apresentação do grupo, mais quatro slides: 1 por cada aluno do grupo. Terão depois 5 minutos para apresentar o trabalho à turma.
2. Estão a elaborar trabalhos de projeto com recurso a diferentes plataformas tecnológicas: alguns grupos já estão a trabalhar o prezi e outro grupo está a explorar a construção do blog da turma.

Não posso sobrecarregar mais os alunos com TPC, quando produzem tanto em sala, mas sem computadores...

25 de outubro de 2011

Tentei que a sala A2.5 (sala de inglês) fosse equipada com computadores: pelo menos um/mesa.

A escola tem computadores. As colegas de grupo não querem. Dizem que os computadores ocupam muito espaço e os alunos não têm onde pôr o material.

Eu percebo. Não usam. Têm receio que os alunos ‘saibam mais de TIC’ e que isso possa fragilizar o professor. Não concordo. Eu peço tantas vezes aos meus alunos que me ajudem em sala com as TIC...

Não sentem necessidade de mudar, ainda. Vou ter que resolver o assunto de outra forma...

Aula de formação cívica - 26 de outubro

Hoje conversámos sobre o Projeto de turma.

Fizemos uma análise SWOT da turma. Fui colocando questões e eles preencheram a grelha:

<p>Pontos fortes:</p> <p>Motivação</p> <p>Clima: boa interacção entre alunos / professores e alunos / alunos</p>	<p>Pontos Fracos:</p> <p>Atenção e concentração: tarefas demasiado longas levam à fácil dispersão</p> <p>décalgas significativas nos ritmos de aprendizagem</p> <p>Falta de ritmo de trabalho</p>
<p>Oportunidades:</p> <p>Trabalho de equipa</p> <p>Trabalho de projecto</p> <p>Utilização das TIC em contexto de sala de aula</p> <p>Heterogeneidade da turma</p>	<p>Constrangimentos:</p> <p>Níveis de proficiência linguística diferenciados em Inglês</p> <p>Utilização pouco sustentada e assídua da Plataforma Moodle</p>

Os alunos continuam a achar que eu lhes peço demasiadas opiniões.

E eu acho que eles estão cada vez mais seguros de si.

Reunião de conselho de turma extraordinário - 31 de outubro

Hoje houve reunião de conselho de turma, com a presença dos representantes dos encarregados de educação e representantes dos alunos.

Assunto: projeto de turma

Apresentei uma proposta de projeto: “Da indiferença à diferença- um projeto de liderança e inovação pedagógica”.

No início, todos acharam que este era um título pomposo e nada mais.

Apresentei aos presentes a necessidade de dar protagonismo aos alunos nas suas aprendizagens, responsabilizando-os e tornando-os parte do processo. Argumentei que a diferenciação pedagógica, com 30 alunos, em sala de aula só poderia dar alguns resultados se assim fosse e passámos a explorar o texto introdutório do projeto, de onde destaquei a citação: “The elements of leadership tie into the interaction that students’ have, creative problem-solving, innovation, and how to be a community member within the classroom, just to name a few.” (Adams & Webster,1998 em Hess, 2010, p.16). e discutimos em conjunto a ideia.

Os colegas manifestaram a sua preocupação em cumprir os programas, por causa dos exames.

Os pais estão preocupados com as aprendizagens na disciplina de inglês.

Os alunos disseram que estavam preocupados com as notas e que os professores é que decidiam o melhor.

Expliquei em detalhe o que fazia em inglês e pedi a confiança dos pais.

Aos alunos disse tudo o que já venho dizendo em aula: as regras estão claras, a decisão e as escolhas são deles e eu sou apenas o guia do seu percurso.

Sosseguei os pais dizendo que entendo a sua preocupação, mas que devem confiar no trabalho dos docentes: à escola o que é da escola; aos pais o que é dos pais e aos alunos o que é dos alunos.

A reunião foi cordial. Demorada. Os colegas não estão convencidos, mas não posso voltar a reunir o conselho de turma, porque os colegas têm muitas reuniões e muito trabalho. Não há tempo.

Aula de apoio - 15 de novembro 2011

Quando peço aos alunos para irem à aula de apoio (3ª fª – 17h), sempre vêm.

Hoje expliquei-lhes muito claramente o que pretendia que eles fizessem este ano letivo:

-
- Que aprendessem
 - Que se superassem
 - Que mostrassem sempre trabalhos novos, algo que ainda não tivesse sido feito
 - Que não tivessem medo de errar
 - Que utilizassem as TIC

Os alunos ouviram-me e foram dando opiniões:

- Stora, mas errar não faz mal?
- Como podemos estudar se não marca TPC e não dá fichas?
- Diga quais são as páginas do livro, para estudarmos.
- O que sai no teste?

A aula acabou e pedi para pensarem no teste que gostariam de fazer.

Uma aluna: “O quê?” – percebi a fúria no seu tom.

E eu: Calma! Só pedi para me dizerem o que deve sair no teste.

Notas: os alunos continuam incrédulos....

Aula de formação cívica – 16 de novembro

Entraram na sala muito agitados.

Foram dizendo que não sabem o que estudar para inglês. O teste será na próxima semana.

Resolvi fazer um brainstorming com eles:

- O que é que vocês sabem?
 - Como? Então nós é que sabemos?
 - Claro! Eu ainda não vos conheço bem.
- Que matéria deve estar no teste?
 - Um texto com perguntas
 - Tempos dos verbos
 - Escolha múltipla
 -

Pedi a uma aluna que tomasse nota do que se ia escrevendo no quadro. Depois recolhi o papel.

No final da aula disse aos alunos que o que vai sair no teste é tudo o que está registado no quadro.

Apressam-se a copiar, mas tarde demais... a aula estava no fim.

(Em casa, fiz um documento em word com as suas ideias para o teste e coloquei no moodle)

Aula 18 – 22 de novembro 2011 – Teatro

Hoje fomos ao teatro ver a peça “I spy with my little eye”.

Todo o trabalho de preparação para a peça foi feito em casa: não temos computadores e, por isso, estamos mais ‘agarrados’ ao papel e ao livro.

Verifiquei a realização das tarefas para a peça: dois alunos não fizeram.

Pedi à D. e à R. que conversassem com estes colegas para lhes ‘darem um empurrão’. Aceitaram e integraram mesmo estes colegas no seu grupo de trabalho. Muito interessante: estão preocupados com as notas, mas foram buscar alunos mais fracos para o seu grupo.

Fomos de metro e conversando:

- A aula de inglês é diferente;
- E as notas, stora? Como é que vão ser as notas? Não faz médias?
- Gostamos mais das aulas assim;
- Trabalhamos muito, stora;
- Vamos lá ver se conseguimos corresponder às suas expectativas
- Importante mesmo é continuarmos a falar, sempre!

E eu penso: já estão preocupados com as minhas expectativas? Bom! Muito bom! Os meus meninos fazem-se!

Aula de apoio - 25 de novembro 2011

Hoje fizemos uma avaliação intermédia, que antecipa a avaliação do 1º período.

Verifiquei que nem todos tinham as grelhas de avaliação. Zanguei-me com eles. De novo. Então e a responsabilidade, jovens? Em que ficamos?

E eles dão-me razão. Mas ainda temos muito que andar.

Para superar a falta das grelhas, juntam-se a pares. Não há confusão. Organizam-se da melhor forma e não provocam situações instáveis.

Um aluno pergunta: Então não vamos mais para a sala de computadores?

Não tive coragem para esconder. Disse-lhes que a direção pensava que o facto de estarmos lá muitas vezes, tirava a vez a outros. Por isso... vamos trabalhar de outra forma, sem problemas.

(Acabei de descobrir que depois da última vez que estive no centro de informática, ninguém utilizou a sala à mesma hora que eu... desencorajante!!!)

Aula 22 – 13 de dezembro de 2011

Apresentei à turma um plano de trabalho, com conteúdos e tarefas para o 2º período e expliquei-lhes que devem organizar-se nas férias de natal, pois o trabalho vai ser muito.

Ficaram espantados.

- Stora, nós é que vamos decidir?

E eu: Sim... qual é a confusão? Nesta altura do ano.... Sinceramente amigos....

O J: Pronto, stora. Nós já percebemos... Somos nós, não é?

Pedi que explicasse esta ideia.

Alguns alunos verbalizaram que assim era uma responsabilidade muito grande para eles. Que era mais fácil antigamente com as outras storas. Que aqui se trabalha muito. Que têm muita liberdade.

Isso é bom ou mau? – perguntei. Responderam: pode ser bom, porque fazemos o que queremos e o que nos interessa, mas por outro lado... pode ser muito mau para nós.

Notas:

- *Talvez esteja a colocar muita pressão nos alunos*
- *Ainda não confiam verdadeiramente em mim – acham que as notas podem ser muito más, o que os preocupa*
- *Não percebo porque se sentem assim, tão desconfortáveis...*

Reunião de departamento – 14 de dezembro

- *Não tenho ninguém no departamento com quem conversar... as colegas acham que eu não estou a fazer bem. Algumas insurgiram-se contra as apresentações das canções, que consideram ser 'uma chatice'. Porquê? Porque não têm tempo de dar a matéria!*

Aula 23 – 15 de dezembro 2011 – Avaliação de 1º período

Todos os alunos compareceram na aula com a reflexão que lhes tinha pedido sobre o 1º período.

Algumas grelhas estavam preenchidas 'à pressa'. Falei com os alunos individualmente (o que se prolongou pela tarde fora).

As notas que se atribuem para o final de período não correspondem às minhas classificações. As suas estão muito abaixo.

Não fiz comentários sobre esta diferença. Apenas lhes pedi que pensassem durante as férias.

Reunião de conselho de turma – 19 de dezembro

A professora de matemática referiu que tem optado por “fazer uma avaliação diversificada, não se cingindo apenas aos testes sumativos. Têm sido feitas fichas de autorregulação de aprendizagens e revistos sempre os conteúdos necessários às novas matérias. A plataforma Moodle também têm sido usada tal como os alunos orientados na escolha dos exercícios a resolver.”

Notas:

- *Afinal, os colegas estão a começar a dar protagonismo aos alunos. Bom! Muito bom!*

Aula 24 – 3 de janeiro de 2012

Planning 2nd term activities.

Discussing self-assessment:

- usefulness;
- responsibility and error check;
- looking behind and setting forward procedures.

Os alunos estavam visivelmente bem dispostos.

- Stora, grande nota!
- Stora, eu estava à espera de menos!
- Stora, o que vamos fazer este período?
- Stora, podemos apresentar outra coisa, que não as canções?

Conversámos sobre a avaliação e a diversidade de instrumentos: “ninguém é bom a tudo. Há que fazer sobressair aquilo em que somos melhores. Digam-me vocês o que querem fazer.”

Foram dando sugestões: uns querem apresentar um filme, outros um livro, outros os jogos de computador...

E eu deixo, desde que cumpram as regras: este período as apresentações individuais serão de 10-15m.

Os alunos não se opõem, nem manifestam opinião contrária.

E eu percebi que estavam conquistados. Agora é uma questão de tempo e vão fazer coisas espetaculares!

Aula 26 – 10 de janeiro

Songs: Alexandre; Rute.

Introducing Module 2 - The world of Technology.

Speaking: describing pictures.

Os alunos continuam a fazer apresentações individuais, mas já não vão diretamente ao youtube. Utilizam o prezi e o powerpoint.

Já estão mais à vontade. Ainda nervosos, fazem diretamente a autoavaliação sem que os interroque sobre o assunto.

- Quando voltamos à sala de computadores?

Tenho que resolver este assunto...

Aula 28 – 18 de janeiro de 2012

Permuta com Português - aula dada dia 18 de janeiro.

Songs: André; Sara Luís.

Inventions and discoveries: brainstorming.

Building a timeline - group work.

Voltámos a uma sala de computadores. Descobri que a sala A1.2 está equipada com computadores para as aulas de substituição. A sua utilização é diminuta.

Resolvi que, a partir de agora, antes da aula verifico se alguém a vai utilizar. Sempre que puder, vamos nós para lá.

O A. é aluno de ensino especial. Tem Síndrome de Latorret. Tem muitas dificuldades em expressar-se, mas os colegas consideram-no o 'nerd' dos computadores.

Faz um trabalho modesto, se comparado com outros colegas, mas supera os seus medos (visíveis nos tiques e nos olhos muito arregalados). Os colegas ouvem. Esperam que ele recomece. Chega ao fim. E de repente, os colegas batem palmas.

Fiquei espantada! O A. também! Fiquei emocionada!

“Excellent job!” o aluno sorri. Parece muito satisfeito.

Após o brainstorming defini a tarefa:

- grupos de 4 alunos
- cada grupo constrói uma timeline sobre as invenções e descobertas que consideram mais importantes
- 30 minutos para fazer a pesquisa, seleção e apresentação da informação em powerpoint
- 2 minutos para cada grupo fazer a apresentação do trabalho
- devem dividir tarefas e escolher um porta-voz

Os alunos juntaram-se de imediato em grupos, realizaram a tarefa no tempo proposto e apresentaram os trabalhos.

Sem confusão! Sem barulho! Portam-se bem!

Notas:

- *hoje percebi que em cada grupo, um dos alunos se destacava e assumia a liderança, distribuindo tarefas pelos colegas*
- *eles não sabem, mas são os heróis da história*

Aula 29 – 19 de janeiro de 2012

Songs: Sara Esperança; Ana Guerreiro.

Inventions and discoveries: group 5-minute presentations.

"The triumph of technology" - reading comprehension.

Estas alunas têm muitas dificuldades. Já percebi que a sua autoestima é fraca. Há ali problemas de imagem.

Fazem apresentações de canções. Não arriscam. Têm muito medo de fazer mal.

Disse-lhes que podiam fazer mais que uma apresentação este período. Não querem.

Voltámos ao trabalho de grupo.

Desta vez, apresentei-lhes os fóruns no moodle. Tiveram que responder ao fórum que criei para este trabalho, colocando o que estiveram a fazer em sala de aula.

Trabalharam bem e, no final da aula, tinham colocado os trabalhos no fórum.

Já não oferecem resistência. Organizam-se perante a tarefa e escolhem o tema específico que mais lhes agrada.

Também já não falam em português. Só comunicamos em inglês.

Fiz-lhes ver estes progressos e o S. disse-me: “Indeed! Indeed, storinha!”

Temos um bom ambiente em sala.

Notas:

- *começámos há 4 meses e estes meninos já não têm nada a ver com os de setembro.*

Aula extra – 31 de janeiro de 2012

Writing: 1st phase test.

Hoje expliquei aos alunos o significado do teste em duas fases.

Dei-lhes a grelha de correção e expliquei como deveriam corrigir os erros.

Ficaram curiosos, mas percebi que não estavam receosos.

Fizeram o teste.

Vou devolver, com os erros assinalados, na próxima aula.

Aula 36 – 14 de fevereiro de 2012

Delivery and correction of the test.

Os alunos não aproveitaram a oportunidade do teste em duas fases.

Poucos deram a devida atenção às grelhas e à correcção dos erros que cometeram. As notas foram medianas.

Conversámos e só hoje se aperceberam do que desperdiçaram.

“Paciência... Com os erros se aprende! Fizeram um má opção, agora está avista a consequência!”

Alguns ficaram muito zangados e disseram-me que mais valia eu chegar á aula e mandar fazer fichas e exercícios do livro.

Chamei a sua atenção para o facto de não adiantar culpabilizar os outros. A opção foi deles, agora têm que assumir.

Notas:

- *foi uma aula difícil*

-
- *estão, talvez, a ‘sofrer’ um bocadinho com este processo, mas decerto vão melhorar*
 - *hoje, com certeza, não sou a professora preferida deles.*

Aula 45 – 20 de março de 2012

Fizemos a autoavaliação formal e global do trabalho feito até hoje.

Todos tinham as grelhas de avaliação preenchidas e opinavam sobre as notas.

E eu avisei: “Excesso de confiança mata!”

Mas qual quê... estão todos à espera de grandes notas. Ou seja, no 1º período pecaram por defeito; este período pecam por excesso.

Quando acabámos, duas alunas vieram falar comigo: “Stora, isto não vai correr bem!”

Eu disse que sim, vai correr bem, mas não tão bem como a maioria espera.

Notas:

- *os alunos já se envolvem autonomamente nas tarefas*
- *utilizam a plataforma moodle com regularidade*
- *trocamos emails comigo com frequência*
- *apresentam os trabalhos com novas TIC*
- *desafiam-se e superam-se*
- *concorrem entre si, mas não uns contra os outros*
- *não têm consciência dos verdadeiros progressos em inglês*

Aula 46 – 10 de abril de 2012

Regressamos para o 3º período.

Conversámos sobre a avaliação do 2º período.

Acharam as ‘notas justas’ e foram logo perguntando quando faziam o teste em duas fases.

Já não precisei de calendarizar as atividades individuais. Apenas estabelecemos que seriam dois alunos/ aula. Farão como quiserem. Organizem-se e não falhem!

Apresentei a área temática a trabalhar e sugeri que na próxima aula me dissessem que grupos e que temas específicos iriam tratar. Também me deverão dizer as datas de apresentação dos trabalhos.

Alguns alunos ainda se sentem pouco à vontade, porque, segundo eles: “quando corre bem, na boa; quando corre mal...”

Notas:

-
- *penso que deve ser muito difícil para estes jovens lidar com este esquema de aulas duas vezes por semana e depois, nas outras aulas, ser tudo muito espartilhado e pouco flexível...*

Aula 47 – 12 de abril de 2012

Duas alunas fizeram a sua apresentação individual.

A aluna D. apresentou, em nome da turma, uma proposta de calendarização de apresentação de trabalhos, com os temas e grupos definidos.

Aceitei tudo, tal qual estava. Disseram-me que tinham construído o calendário de acordo com os testes (já marcados) das outras disciplinas.

Concordei com tudo! É melhor para eles e assim sentem-se bem.

Aula 46 – 10 de abril de 2012

Os alunos cumpriram, sem desvios, o calendário que propuseram para este período.

A qualidade e o à vontade nas tarefas foram, visível e notoriamente, positivos.

Manifestaram a sua opinião:

- Muito diferente de tudo, professora!
- Muito difícil, no início... e ao longo de todo o ano!
- Muita responsabilidade!
- Muita confiança que a professora teve em nós!
- Aprendemos muito!
- Afinal, não saímos mais cedo nenhuma vez!

Continuam a referir que a minha visão do ‘erro’ foi um choque para eles. Mas agora já entendem.

E as notas? Todos disseram : São justas! E eu perguntei: mas são boas ou não? E um aluno, o J., disse-me: são aquilo que nós trabalhamos!

Quando nos despedimos, ainda me disseram: Para o ano vai ser nossa professora, não vai?

Espero que sim!

Último dia de aulas – almoço de turma no moinho da escola

Propus aos alunos uma festinha de despedida de ano letivo. Um almoço na escola. Cada um traria uma coisa e juntávamos tudo. Convidávamos os professores todos e assim se acabava o ano.

Claro que disseram logo que sim.

“Ok! Então...”

“Organizem-se!” – disseram em coro.

Estava tudo dito.

Hoje fizemos o almoço. Não precisei de intervir. Trouxeram tudo o que era necessário: comida, bebida, sobremesas, pratos de papel, talheres, copos, ...

Foram lembrando episódios da aula. Momentos de zanga feia. Momentos em que “daquela vez a professora até chorou, quando apresentámos o trabalho!”

Lembrámos o projeto de turma com vinte e oito atividades extracurriculares e interdisciplinares. Saímos muitas vezes da escola, mas tivemos muitos convidados, também!

E no final arrumaram tudo!

Obrigada! Vocês também me ensinaram muita coisa!

Ficaram calados! E um deles disse, correndo para mim: “Group hug!” e vieram todos para cima de mim.

Último conselho de turma

“Foi feita a avaliação do projeto de turma, cujo tema é “Da indiferença à diferença – um projecto de liderança e inovação pedagógica”, tendo o mesmo sido alvo, também de avaliação por parte dos alunos na plataforma moodle, utilizando uma escala de Lickert para cada uma das actividades extracurriculares. Os alunos consideraram uma média de quatro, cinco para as mesmas, com particular destaque para as acções do projecto de educação sexual na Maternidade Alfredo da Costa.”

As colegas de biologia e de física e química referiram que estes alunos não vão longe com as notas que têm, que as médias dos testes são uma desgraça e que tiveram muitas atividades. No próximo ano terá de ser diferente, pois as visitas de estudo ‘roubam’ tempo de aulas para dar matéria.

Argumentei que saídas da escola foram oito, quatro em período não letivo, e que uma foi dinamizada por física e química. Não importa! Tiveram muitas atividades!

E eu penso, de novo, como deve ser difícil para os alunos lidarem com tantas personalidades e estilos diferentes e que, afinal, eles têm uma capacidade de adaptação a novas situações, que vai muito para além do que é reconhecido.

Não houve um único caso de indisciplina.

Julho de 2012 – dia de matrículas para o 11º ano

Os alunos vêm matricular-se e estão mais descontraídos. Vamos brincando.

Alguns encarregados de educação comentam:

- Obrigada, professora! Fez com que o meu filho gostasse de inglês!
- Obrigada, professora! A minha filha foi para um campo de férias, porque a professora sugeriu que isso era bom para ela.
- Obrigada, professora! Foi excepcional o seu trabalho!
- Obrigada, professora! Por ter ‘encaminhado’ o meu filho (mãe do jovem de ensino especial)
- No início ficámos muito preocupados com o sucesso na disciplina de inglês, mas depois eles foram dando conta que estava tudo bem. Obrigada!
- Professora, o meu filho fala inglês, como nunca pensei...
- Professora, pela 1ª vez, faz sentido o que se aprende aqui em inglês!

ANEXO XXII – Narrativa 3 – 11º Ano

Data: 16 de maio

Local: Sala E2.7

Hora: 8:15h

No âmbito da disciplina de Inglês, leccionada pela professora Lúcia Massano, vamos elaborar um estudo sobre as nossas experiências nas aulas.

Ao longo destes dois anos, temos verificado uma maior autonomia, responsabilidade e fluência devido ao facto de nos ser proposto a cada aula a realização de diversos trabalhos que posteriormente são apresentados.

Isto também fez com que, enquanto grupo, aprendêssemos a conjugar várias ideias e a aproveitar o que cada elemento tem de melhor para o trabalho. Fomo-nos organizando tendo em conta os pontos fortes e os pontos fracos de cada um, o que fez com que nos conhecêssemos melhor, melhorando a relação na turma.

Fomos aprendendo por nós próprios novos métodos de apresentação de trabalhos mais didácticos que podemos agora aplicar noutras disciplinas.

Estas aulas obrigaram-nos a olhar “outside the box”, ou seja, a tentar superar-nos a nós mesmos, colocando objectivos de modo a evoluirmos no inglês e também a evoluirmos como pessoas.

Nas aulas tornamo-nos líderes de nós próprios, levados pelas ambições e objectivos criados. Passámos a querer ir mais além, não esperando pelas indicações da professora, mas sim, trabalhando para a realização dos nossos objectivos.

Em vez de darmos a matéria do programa através dos livros, damos de maneira mais lúdica e autónoma. É-nos geralmente proposto a realização de um trabalho sobre os diversos temas e a sua apresentação, o que faz com que apreendamos melhor a matéria.

O tempo limite para a sua realização, obriga-nos a aprender a trabalhar eficientemente num curto espaço de tempo, preparando-nos para o futuro, a nível profissional.

A professora durante este período, tem tido um papel importante na nossa aprendizagem. Inicialmente a não interacção da professora nos trabalhos, fazia com que os alunos se sentissem perdidos, sem saber exactamente o que fazer. Com o tempo, fomo-nos adaptando a este novo método, e actualmente já temos a capacidade de ver estes trabalhos como um desafio.

Geralmente ela apoia as nossas iniciativas e está aberta para novas ideias da parte dos alunos.

Em contrapartida, este método envolve uma comunicação entre o grupo que por vezes é complicado de elaborarmos nas aulas. Os trabalhos geralmente são feitos fora destas, o que faz com que levemos muito trabalho para casa. Apenas preocupa-nos o facto de estarmos a dispersar-nos um pouco das disciplinas específicas.

A resposta a esta problemática está em gerirmos melhor o tempo das aulas, de modo a não sermos tão sobrecarregados em casa pelo Inglês.

Apesar de toda a autonomia que temos dentro da sala de aula, temos em conta as regras dentro desta. A professora dá-nos liberdade, mas não a liberdade absoluta.

Temos que ter respeito pela professora, pelos colegas e pelas regras de sala de aula, mesmo estas sendo umas aulas diferentes.

No final de cada trabalho, temos o seu feedback, para sabermos onde melhorar para o próximo trabalho. Assim temos a oportunidade de evoluir.

Geralmente a professora dá-nos sugestões de suportes informáticos a utilizar, mostra interesse em temas diferentes, ajuda-nos no vocabulário das apresentações.

O que nos motiva nas aulas de inglês, é o facto de sabermos que a nossa nota não será definida apenas pelos testes. Estes são apenas um dia de avaliação de todos os conhecimentos que pode não correr tão bem, e um dia menos bom podia influenciar toda a nossa nota, sem valorizar todo o nosso potencial.

Assim, com os trabalhos ao longo das aulas, damos à professora vários elementos de avaliação, o que lhe permite a atribuição de uma nota mais justa.

Deste modo, sentimo-nos mais seguros para aprender com os erros, não nos sentindo assim derrotados à primeira dificuldade. Existe sempre a possibilidade de melhorarmos e de conseguirmos uma boa nota.

O caso 3 que nos é apresentado retracta algo que nos é familiar: uma conversa anterior de professora/aluno sobre o papel dos testes de avaliação em Inglês.

Nestas conversas falámos sobre a importância dos testes e as maneiras de estudar para os mesmos, sendo que nos são apresentados modelos semelhantes de fichas para realizarmos, como maneira de estudarmos.

Na nossa opinião nestes deveria haver uma melhor preparação para os testes em sala de aula, mais aulas de gramática e de escrita, pois apesar de termos melhorado, como já dissemos anteriormente, os aspectos de fluência e percepção auditiva na língua inglesa, consideramos que nos desleixamos na questão da escrita, pois os trabalhos normalmente não implicam um trabalho rigoroso de escrita.

Falando sobre os testes em si, nomeadamente os do moodle, consideramos que, apesar de vantajosos em questão do listening por exemplo em que podemos ouvir o texto as vezes que entendermos, e de conseguimos gerir o tempo à nossa maneira, melhorando a concentração, também existem desvantagens tais como, o facto de poder ocorrer a perda de informação durante o teste, ou então pela falta de rigor na correcção, que é limitada pelos casos pré estabelecidos.

Para além da novidade que é este teste, em Inglês também nos foi apresentada uma nova modalidade: os testes em segunda fase que consistem num melhoramento da nota, em função de um segundo teste idêntico ao primeiro, anteriormente corrigidos, que nos proporcionam uma aprendizagem recorrente da correcção dos nossos próprios erros.

No global consideramos que, em relação aos testes, a maneira como a professora nos prepara poderia ser melhorada no sentido de ser mais intervencionista, o que iria provocar um ajustamento na aula, por exemplo em relação ao número de trabalhos propostos. Assim existiria um melhor equilíbrio entre a forma didáctica e autónoma das aulas com a parte teórica que consideramos complementar para um bom ensino.

Dito isto, é unanime que este método resulta para certas pessoas, mas envolve a maturidade das mesmas. Este método de ensino deve ser apenas aplicado a turmas dispostas a trabalhar e que já tenham uma certa autonomia e desenvolvimento, pois existem ainda muitos alunos que se sentem perdidos sem a constante ajuda da professora.

Para alunos dedicados e com uma certa maturidade, este método é o mais adequado pois permite-nos desenvolver as nossas capacidades e mostrar todo o nosso potencial à turma.

ANEXO XXIII - Questionários - SLPI

Page 1 of 1

Quest 1

Form Title

Dear student,

I would like you to answer this questionnaire, bearing in mind what you've been doing during this whole process of learning English, during this school year.

You must use the following RESPONSE SCALE.

Never At least once a month At least twice a month Every week Every class or Yes/No answers

Once and again, thank you for your time and commitment!

Teacher Lúcia Massano

1. I set a personal example of what I expect of my classmates. *

- Never
- At least once a month
- At least twice a month
- Every week
- Every class

2. I talk about future trends that will influence how my work gets done. *

- Never
- At least once a month
- At least twice a month
- Every week
- Every class

3. I seek out challenging opportunities that test my own skills and abilities. *

- Never
- At least once a month
- At least twice a month
- Every week
- Every class

4. I develop cooperative relationships among the colleagues I work with. *

- Never
- At least once a month
- At least twice a month
- Every week
- Every class

5. I praise my colleagues for a job well done. *

- Never
- At least once a month
- At least twice a month
- Every week
- Every class

6. I spend time and energy making certain that my colleagues and I adhere to the principles and standards that we have agreed on. *

- Never
- At least once a month
- At least twice a month
- Every week
- Every class

7. I describe a convincing image of what our future can be like. *

- Yes
- No

8. I challenge myself and my colleagues to try out new and innovative ways to do my/our work. *

- Never
- At least once a month
- At least twice a month
- Every week
- Every class

9. I actively listen to diverse points of view. *

- Never
- At least once a month
- At least twice a month
- Every week
- Every class

10. I make it a point to let people know about my confidence in my abilities. *

- Never
- At least once a month
- At least twice a month
- Every week
- Every class

11. I follow through on promises and commitments I make. *

Yes

No

12. I appeal to my colleagues to share an exciting dream of the future. *

Never

At least once a month

At least twice a month

Every week

Every class

13. I search outside the formal boundaries of the classroom for innovative ways to improve what I do. *

Never

At least once a month

At least twice a month

Every week

Every class

14. I treat my colleagues with dignity and respect. *

Never

At least once a month

At least twice a month

Every week

Every class

15. I make sure that my colleagues are creatively rewarded for their contributions to the success of projects. *

Never

At least once a month

At least twice a month

Every week

Every class

16. I ask for feedback on how my actions affect my colleagues' performance. *

Never

At least once a month

At least twice a month

Every week

Every class

17. I am committed with my class' common vision about learning. *

Never

-
- At least once a month
 - At least twice a month
 - Every week
 - Every class

18. I ask “What can we learn?” when things don’t go as expected. *

- Never
- At least once a month
- At least twice a month
- Every week
- Every class

19. I support the decisions that my colleagues make on their own. *

- Never
- At least once a month
- At least twice a month
- Every week
- Every class

20. I publicly recognize my colleagues who exemplify commitment to shared values. *

- Never
- At least once a month
- At least twice a month
- Every week
- Every class

21. I build consensus around a common set of values for running our classes. *

- Never
- At least once a month
- At least twice a month
- Every week
- Every class

22. I paint the “big picture” of what I, myself, and my colleagues aspire to accomplish. *

- Never
- At least once a month
- At least twice a month
- Every week
- Every class

23. I make certain that we set achievable goals, make concrete plans, and establish measurable milestones for the projects and programs we work on. *

- Never
- At least once a month
- At least twice a month
- Every week
- Every class

24. I give my colleagues a great deal of freedom and choice in deciding how to do our projects. *

- Never
- At least once a month
- At least twice a month
- Every week
- Every class

25. I find ways to celebrate accomplishments. *

- Never
- At least once a month
- At least twice a month
- Every week
- Every class

26. I have a clear idea of how to work in class. *

- Never
- At least once a month
- At least twice a month
- Every week
- Every class

27. I speak with genuine conviction about the higher meaning and purpose of our work. *

- Never
- At least once a month
- At least twice a month
- Every week
- Every class

28. I experiment and take risks, even when there is a chance of failure. *

- Never
- At least once a month

-
- At least twice a month
 - Every week
 - Every class

29. I ensure that I, myself, and my colleagues grow in the class by learning new skills and developing ourselves. *

- Never
- At least once a month
- At least twice a month
- Every week
- Every class

30. I give my colleagues lots of appreciation and support for their contributions. *

- Never
- At least once a month
- At least twice a month
- Every week
- Every class